مجلة جامعة الملك سعود، م٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٥٩-٥٨٧ بالعربية، الرياض (١٤١٢هـ/ ١٩٩٢م)



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الرابع

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤١٢هـ (١٩٩٢م)



جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

قواعد النشر
مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير ـ من خلال هيئات التحرير الفرعية ـ في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية ـ التي لم يسبق نشرها ـ بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ ـ **بحث**: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢ ـ **مقالة استعراضية**: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣ـ **بحث مختصر**

٤ـ **المنبر (منتدى)**: ـ خطابات إلى المحرر. ـ ملاحظات وردود. ـ نتائج أولية.

٥ ـ **نقد الكتب**

تعليمات عامة

١ ـ **تقديم المواد**: يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة ـ ومعه نسختان ـ على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A4 (٢١,٧×٢٩ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صفحات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢ ـ **الملخصات**: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منها على ٢٠٠ كلمة.

٣ ـ **الجداول والمواد التوضيحية**: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية ـ الملونة أو غير الملونة ـ مطبوعة على ورق لماع.

٤ ـ **الاختصارات**: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^{٢}، مل، مجم، كجم، ق، ٪ . . . إلخ.

٥ ـ **المراجع**: بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الـزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ ـ ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق . . . إلخ.

٦ ـ **الحواشي**: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية ـ في حالة الضرورة ـ عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧ ـ تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ ـ **المستلات**: يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

٩ ـ **المراسلات**: توجه جميع المراسلات إلى

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)
ص. ب ٢٤٥٨ ـ الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠ـ **عدد مرات الصدور**: نصف سنوية.

١١ـ **سعر النسخة الواحدة**: ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ـ **الاشتراك والتبادل**: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص. ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.



مجلة جامعة الملك سعود، م٤، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)*، ص ص ٣٥٩-٥٨٧ بالعربية، الرياض (١٤١٢هـ/١٩٩٢م).

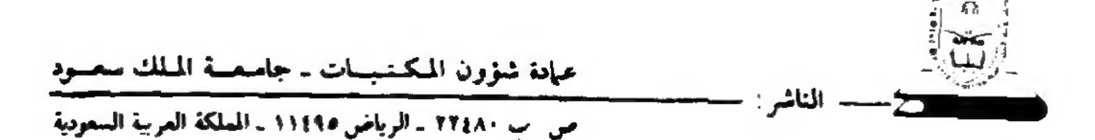
مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الرابع

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤١٢هـ

(١٩٩٢م)



الناشر: عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود

ص. ب ٢٢٤٨٠ - الرياض ١١٤٩٥ - المملكة العربية السعودية

مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٣هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٥٩-٥٨٧ بالعربية، الرياض (١٤١٢هـ/١٩٩٢م).

المحتويات

الصفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٥٩-٣٧٧ (١٤١٢هـ/١٩٩٢م).

بيان أخطاء المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي

شاكر ذيب فياض

أستاذ الحديث وعلومه المساعد، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يتطرق هذا البحث إلى بيان أهمية كتاب *المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي* في مجال تخريج الأحاديث النبوية. لكنه على أهميته وقع في أخطاء، لعل منشأها طول المدة التي كتب فيها، وكثرة العاملين عليه، مع اختلاف قدراتهم العلمية والعملية.

ولما لوحظ — فيما كتب من دراسات حول المعجم — من بيان إيجابياته، والتجاوز عن سلبياته، أو ما لا يمكن اعتباره موفيا بالغرض، أو مبينا — بحق — لهذه السلبيات. ولما يمكن أن يعقب هذا العمل الضخم من أعمال مماثلة يجب ألا تقع في الأخطاء ذاتها، كان لابد من بيان أخطاء المعجم في هذا البحث الوجيز.

ويمكن تقسيم هذه الأخطاء إلى ثمانية أقسام هي: النقص في الكلمات الأصول وعدم المنهجية في إسقاط بعض الكلمات؛ وسقوط أحاديث بكاملها؛ وورود ألفاظ في المعجم غير ألفاظ الأحاديث النبوية؛ والمشقة في الإفادة من الإحالات؛ والأخطاء اللغوية؛ والجمع بين المقاطع المختلفة؛ والتفريق بين المقاطع المتشابهة؛ وذكر مقاطع لا تدل على النصوص المطلوبة.

تطرق البحث لكل هذه المجالات، ذاكرًا بعض الإثباتات عليها على سبيل المثال لا الحصر أو الاستيعاب.

إنّ الحمد لله، نحمده ونستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له وأشهد أن محمدًا عبده ورسوله. وبعد.

تمهيـد

لا أظن أحدًا ينازع في القول بأن *المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي* يعتبر من أهم الكتب التي يستفاد منها في مجال الدلالة على مواضع الأحاديث النبوية. ذلك أن الكتب المتقدمة — عمومًا — والتي يستفاد منها أيضا في مجال تخريج الأحاديث النبوية، بنت مناهجها على نمط ذي فائدة محددة. فكتابا *تحفة الأشراف* و *ذخائر المواريث*، اعتمدا على معرفة الصحابي راوي الحديث. وكتابا *الجامع الصغير* و *الجامع الكبير* (قسم الأقوال منه) اعتمدا على معرفة بدايات الأحاديث. ففي حالة عدم معرفة اسم الصحابي أو بداية الحديث يصعب الوصول إلى الحديث المطلوب. أما الكتب التي يمكن الوصول إلى الأحاديث فيها عن طريق معرفة موضوعاتها، فلا يمكن الاستفادة منها، إذا لم يكن معنى الحديث واضحًا لدى الباحث. ثم إنّ الحديث قد يتضمن أكثر من معنى، فيضعه المصنف في باب حسب أحد المعاني ولا يكرره في مواضعٍ أخرى حسب المعاني الأخرى. كما أنه قد ينقدح معنى ما أو استنباط جديد في ذهن المصنف فيضعه حيث يرى، ولا يظهر هذا المعنى أو ذاك الاستنباط للمراجع. كل هذه الأمور وغيرها تجعل العثور على الحديث شاقًا في بعض الأحيان. [١]

إلا أن طريقة *المعجم المفهرس* كانت رائدة في هذا المجال؛ ذلك أن معرفة أية لفظة، أو مقطع من أي حديث، يمكن أن تدل على مواضع وجوده بدقة. فهو يذكر اسم الكتاب ورقم الباب أو رقم الحديث، أو يذكر رقم الجزء والصحيفة في المصادر الحديثية المعتمدة عنده. وهذه المصادر التي تعتبر أهم دواوين السنة النبوية عند المحدثين — تضيف أهمية جديدة كبيرة لكتاب *المعجم المفهرس*.

---

١ يمكن التوسع في معرفة مزايا *المعجم المفهرس*، وكيفية استعماله، وكذا كتب التخريج والمآخذ عليها بالنظر في كتابي *أصول التخريج* [١] و *طرق تخريج الحديث* [٢].

مشكلات واجهت المعجم

غير أن ثَمّة صعابًا واجهت المشتغلين عليه، أدت إلى وجود بعض الثغرات في هذا العمل الرائد:

ـ ذلك أن ضخامة العمل في هذا المعجم تطلبت جهدًا كبيرًا دؤوبًا، حيث امتدت أيدٍ كثيرة للمساعدة والمشاركة في هذا العمل.

ـ كما تطلبت وقتًا طويلاً امتد من حين نشوء فكرة *المعجم المفهرس* سنة ١٩١٦م على يد المستشرق الهولندي ا.ج. فنسنك، إلى أن صدر الجزء الأول من المعجم سنة ١٩٣٦م، وإلى أن صدر الجزء السابع منه سنة ١٩٦٩م [٣، ص ٢٣٩] والجزء الثامن (جزء الفهارس) سنة ١٩٨٨م [٤]. وهذا الوقت الطويل تَطَلَّبَ مشاركة وتعاقب الأيدي الكثيرة ووراءها العقول المفكرة المتعددة، الأمر الذي انعكس سلبًا على العمل في المعجم.

يتحدث ا.ج. فنسنك عن منهجه في استبعاد بعض الكلمات الأصول من *المعجم المفهرس* فيقول [٣، ص ٢٥٠]: «وغنيّ عن البيان أن نؤكد على أن هذه القاعدة، لم يكن الالتزام بها على وتيرة واحدة، وبالنمط نفسه عند جميع الأعضاء، ذلك أن العنصر الشخصي لدى كل عضو من الأعضاء، كان — باستمرار — عاملاً فعّالاً في إحداث التأثيرات المتباينة. بالإضافة إلى ذلك، فإن هذه التأثيرات كانت تبرز أيضًا في التحرير النهائي لهذه النصوص.»

ويؤكد ج.ب. منسنج، الذي أشرف على العمل في المعجم بعد وفاة فنسنك، هذه الفكرة بقوله [٣، ص ٢٥٤]: «وغنيّ عن البيان أن أقرر أنه مع عمل ضخم كهذا الذي نعمل فيه، حيث تلعب وجهات النظر الشخصية دورًا كبيرًا فيما يتعلق باختيار الفقرات والإحالات. فلا شك أن مناهج عديدة تطرح نفسها في هذا المجال.»

كما تطلب هذا العمل الضخم أيضًا، كلفة مالية باهظة، اضطرت المشتغلين عليه إلى الاختصار، مما أدى إلى المزيد من السلبيات — كما سنرى — عند الكلام عن النقص في الكتاب. يقول فنسنك [٣، ص ٢٥٠]: «لقد كان من المحتم أن نقوم بعملية تقدير

تقريبي لحجم المعجم، لكي نتمكن من حساب النفقات اللازمة. وسرعان ما اقتنعتُ بضرورة القيام بعملية اختصارٍ كبيرٍ للمواد التي جردها الأعضاء المساعدون في عناية ودقة.»

ولابد هنا من القول بأن الكلفة المالية الباهظة قد تبدو عذرًا وجيهًا ومقنعًا — إلى حد ما — لاختصار المعجم، إلا أنه لابد من تسجيل أن هذا الاختصار لم يكن هو العمل الأمثل والأفضل من الناحية العلمية البحتة.

أهداف البحث

١ ـ إن الاختلال في المنهج، بتعاقب الأيدي ومن ورائها القدرات العلمية المتفاوتة، وأساليب الاختصار أدت كلها إلى وجود هفوات في المعجم، يمكن أن اعتبر إبرازها خدمة لهذا الكتاب، ومشاركة متواضعة في استكمال بنيته.

٢ ـ إن *المعجم المفهرس* عمل فذّ رائد، يمكن أن تعقبه محاولات جريئة أخرى، فأرجو أن أنبه أي مشتغل في أي عمل جديد لتلافي أخطاء *المعجم المفهرس*.

٣ ـ كتب محمود الطحان [١، ص ٨٩] وعبدالمهدي عبدالهادي [٢، ص ٩٩] ملاحظات عامة على الكتاب، لكنها — في نظري — ليست مستوعبة أو وافية بالغرض، خاصة إذا وازنّا بين ما ذكراه من المؤاخذات على المعجم، وبين ما ذكراه من مؤاخذات على غيره من كتب التخريج. فكان لابد من هذه الدراسة المتواضعة، تِبْيانًا للحق ونَصَفَةً فيه.

٤ ـ لقد أُلحق *بالمعجم المفهرس* قوائمُ في بيان الخطأ وصوابه، تتضمن الإشارة إلى نواقص في الكتاب. وهذه القوائم، إضافة إلى كونها غير مستوعبة لنقص الكتاب وأخطائه الطباعية، فإنها لا تمت إلى منهج العمل في *المعجم المفهرس* بصلة.

فأرجو أن تكون هذه الدراسة عونًا لكل باحث وسندًا لكل مطالع في الكتاب وناظر فيه. ولقد رأيت أن المآخذ على *المعجم المفهرس* — إذا ما استبعدنا الأخطاء الطباعية — تنتظم في النقاط الثماني التالية وهي:

أولا: النقص في الكلمات الأصول، وعدم المنهجية في إسقاط ما يسقط من كلمات

يمكن لكل من يستخدم كتاب *المعجم المفهرس* أن يلاحظ أن فيه نقصًا كبيرًا — يكاد يوجد في كل حديث من أحاديث الكتب التسعة التي اعتمدها. ذلك أنه يكتفي بذكر بعض كلمات الحديث ويهمل غيرها. وهذا النقص متعمد مقصود، والغرض فيه مراعاة النفقات المالية الباهظة للكتاب كما تقدم في مقدمة البحث.

ويوضح ا.ج. فنسنك منهج اختيار بعض الكلمات دون غيرها بقوله [٣، ص ٢٥١]: «إن تجارب السنوات الأولى في هذا العمل قد أوحت إليّ باقتفاء طريق وسط سمح لي بتسجيل كل المواد المصنفة — تقريبًا — وفي الوقت نفسه مكنني من تفادي الطول المفرط الذي قد يلحق بحجم الكتاب. وقد تمثلت هذه الطريقة في أن الكلمات المهمة — أيًا كانت أهميتها هذه — عوملت معاملة الكلمات الأصول، مصحوبة بالفقرات المأخوذة من النصوص، أما الكلمات التي تتكرر في كثرة بالغة، أو الكلمات التي ليست لها أهمية متميزة، فقد سجلت فقط دون مصاحبة هذه الفقرات. وإذن فالكلمات المستبعدة هي فقط الكلمات التي لا تتميز بأية أهمية بالنسبة لهذا المعجم. وبناء على ذلك فمن المستبعد ألا نجدَ مكانًا في المعجم لكلمةٍ تتمتع بأية أهمية مهما كان نوع هذه الأهمية.»

وهذا صريح في أن الكلمات المستبعدة هي الكلمات التي لا تتميز بأية أهمية وأنها، باستبعادها، ساعدت في التقليل من حجم الكتاب المفرط.

ويؤكد ويتكام — وهو أحد المشاركين في تأليف الجزء الثامن من الكتاب (جزء الفهارس) — يؤكد وجود النقص الكبير في حجم الكتاب غير أنه يصف الكلمات الساقطة بصفة أخرى. يقول ويتكام [٥، ص ز]: «إن مساعدي فنسنك قد أسقطوا من المعجم الكلمات الأكثر شيوعًا — حسب آرائهم — وأنه لو تم إنجاز الكتاب بدون إسقاط كلمة هنا أو جملة هناك، لأخذ الكتاب حجمًا أكبر بكثير مما هو عليه الآن.»

ومهما كانت صفة الكلمات الساقطة، فيمكن تسجيل الملاحظات التالية على القولين المتقدمين:

١ ـ إقرار فكرة الحذف في الكتاب، وأنه حذف لكثير من كلمات وفقرات الأحاديث النبوية.

٢ ـ إنَّ المعوّلَ عليه في استعمال بعض الكلمات وإهمال البعض الآخر، هو أهمية تلك الكلمات — عند فنسنك — أو كثرة شيوعها — كما يراه ويتكام — وهما أمران خاضعان للرأي، ولا يمكن اعتباره عملاً علميًا دقيقًا. إذ قد يكون بمقدورنا — أحيانًا — أن نحكم أن لهذه اللفظة أهمية ما، أو أنها أكثر شيوعًا من غيرها. لكننا لن نتمكن من الحكم — في كل الأحيان — على كثير من الكلمات بأنها تفوق غيرها من حيث الأهمية والشيوع والاستعمال. ويمكن توضيح ذلك بمثالين:

أحدهما: حديث أخرجه مسلم في صحيحه [٦، مج٢، ص ١٠١٠] ولفظه «ما بَيْنَ بَيْتِي ومِنْبَرِي رَوْضَةٌ مِنْ رِياضِ الجنَّة.» وهو يتضمن عددًا من الكلمات، ولا أرى الحكم على إحداها بأنها أكثر شيوعًا، أو أقل أهمية من الباقيات إلا تحكّمًا لا يسعفه دليل. والملاحظ هنا أن كلمة «الجَنَّة» هي الكلمة الوحيدة التي استخدمها المعجم [٥، ص ٣٠٩] ولم يستخدم أيا من الكلمات الأخرى، مع إمكانية أن تكون كلها أكثر أهمية وأقل شيوعًا من كلمة «الجَنَّة».

ثانيهما: حديث الدارمي [٧، مج٢، ص ١٠٤] «عن عقبة بن عامر الجُهَنيّ قال: نَذَرَتْ أختي أن تحجّ لله ماشيةً غَيْرَ مُخْتَمِرَة، فذكرتُ ذلك لرسولِ الله ـ ﷺ ـ فقال: مُرْ أُخْتَكَ فَلْتَخْتَمِرْ، ولتركبْ، ولتصمّ ثلاثةَ أيام.» وعند النظر في المعجم نجده أخرج الحديث عند أربع كلمات فقط هي: نذرتْ، تحجّ، لتركبْ، لتصمْ. ولم يتعرض لأي من الكلمات الأخرى مع أن بعضها — فيما يبدو — أكثر أهمية أو أقل شيوعًا من الكلمات المستعملة وخاصة الكلمات: ماشية، مختمرة، أختي، أختك، مر.

فإذن ليس هناك ضابط محدد ودقيق لتقدير الكلمات الأكثر أهمية وشيوعًا.

٣ ـ إن وجود الحذف للكثير من الكلمات والفقرات، يُفَوِّت علينا — في الواقع — معرفة الألفاظ الأكثر شيوعا، وهو أمر بحد ذاته بالغُ الأهمية، كان من المفروض أن يُتوصل إليه من هذا العمل الضخم.

٤ ـ إن الحذف المذكور لا يتناسب مع عنوان الكتاب المتضمن احتواءه على جميع ألفاظ الأحاديث النبوية في الكتب التسعة.

٥ ـ سقط من معجم الأعـلام والأسماء الجغرافية بعضُ الأسماء على سبيل الوهم والغلط، إذ المفروض أن يستوعب معجم الأعلام والأسماء الجغرافية جميع الأسماء. ومما ظهر لي سقوطه:

المُتَلَمِّس ـ ورد ذكره في سنن *أبي داود* [٨، مج٢، ص ١١٧]، وفي مسند *أحمد* [٩، مج٤، ص ١٨١].

واسط ـ ورد ذكرها في صحيح *البخاري* [١٠، مج٦، ص ١٩٧].

الجَسَّاسَة ـ ورد ذكرها في صحيح مسلم [٦، مج٤، ص ٢٢٦١].

الحَجَرُ الأسود ـ لم يورده في فهرس الأسماء الجغرافية مع أنه عند كلمة «حَجَر» في *المعجم المفهرس* [٤، مج١، ص ٤٢٥] أحاله على فهرس الأسماء الجغرافية — وهو المكان الصحيح — لكنه أورده عند كلمة «أَسْوَد» في المعجم ذاته [٤، مج٣، ص ٢٠].

مرحب اليهودي ـ ورد ذكره في صحيح مسلم [٦، مج٣، ص ص ١٤٤٠، ١٤٤١].

ثانيا: أحاديث لم تذكر في المعجم

وقد ظهر لي أن أحاديث لم تذكر في *المعجم المفهرس* عند أي كلمة من كلماتها الكثيرة:

منها الحديث الذي أخرجه مالك [١١، مج٢، ص ٧٧٢] أن رسول الله ﷺ قال: مَن أَعْتَقَ شِرْكا له في عبدٍ فكانَ لَهُ مالٌ يبلُغُ ثَمَنَ العَبْدِ، قُوِّمَ عَلَيْهِ قِيمَةَ العَدْلِ، فأَعْطى شُركاءَهُ حِصَصَهُمْ وعتق عَلَيْهِ العبد، وإلاّ فَقَدْ عتق منه ما عتق.

ومنها الحديث الذي أخرجه مسلم [٦، مج٤، ص ٢٠٢٤] أنَّ رسولَ الله ﷺ قال: إذا قال الرجُلُ: هَلَكَ النّاسُ، فَهُوَ أَهْلَكُهُمْ.

ومنها حديث الترمذي [١٢، مج٣، ص ٣١٠] أنَّ رسولَ الله ﷺ قال: ما مِنْ حافِظَيْنِ رَفَعا إلى الله ما حَفِظا مِنْ لَيْلٍ أَوْ نَهارٍ، فَيَجِدُ الله في أَوَّلِ الصَّحِيفَةِ وفي آخر الصَّحِيفَةِ خَيْرا، إلا قالَ الله تعالى: أُشْهِدُكُمْ أَنِّي قَدْ غَفَرْتُ لِعَبْدِي ما بَيْنَ طَرَفَيْ الصَّحِيفَةِ.

ومنها الحديث الذي أخرجه الإمام أحمد [٩، مج٣، ص ١٨٢] ولفظه: سُئِلَ أنسٌ عن صلاة النبي ﷺ باللَّيْلِ فقال: ما كنّا نَشاءُ أَنْ نَراهُ مُصَلِّيًا إلاّ رَأَيْناهُ، ولا نائِما إلا رَأَيْناه.

ومنها حديثه [٩، مج٣، ص ٣٦٥] ولفظه: أن جابر بن عبدالله سئل: كيف كان رسول الله ﷺ يَصْنَعُ بالخُمس؛ قال: كان يَحْمِلُ الرَّجُلَ مِنْهُ في سبيلِ الله ثمَّ الرجلَ ثم الرجلَ.

ثالثا: ورود ألفاظ في المعجم غير ألفاظ الحديث النبوي

يظهر من تسمية *المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي* أنه يقتصر على ذكر ألفاظ الأحاديث النبوية لا غير[٢] لكن يلاحظ أن ألفاظًا وردت في المعجم، لا علاقة لها بالحديث النبوي، ووضعت فيه على قدم المساواة مع ألفاظ الأحاديث النبوية، دونها تمييز أو بيان.

---

٢ في صحيفة التنبيهات في أول الجزء السابع من المعجم استثنى صحيح مسلم من ذلك، حيث ذكر أنه لم يؤخذ من صحيح مسلم ما كان إسنادا فقط.

وفي هذا معارضة لظاهر تسمية المعجم . ومعارضة أيضا لمنهج الاختصار المتقدم عند فنسنك وغيره كما أشار ويتكام ، إذ الأولى أن يكون الحذف لهذه الكلمات لا لغيرها من ألفاظ الأحاديث .

ومن ذلك أنه أورد في المعجم عند كلمة «سند» [٤ ، مج٢ ، ص ٥٥٩] المقاطع التالية :

- (ولو قُرِىء هذا الإسنادُ على مجنونٍ لَبَرِىءَ) .
- (ما أعرِفُ إسنادا أطْوَلَ من هذا) .
- (ما أعلمُ أحدا تابَعَ اللَّيْثَ على هذا الإسناد) .

فالمقطع الأول قول لأبي الصلت عبدالسلام بن صالح ، أحد رواة الإسناد عند ابن ماجة [١٣ ؛ مج١ ، ص ٢٦] والمقطعان الثاني والثالث قولان للنسائي ذاته [١٤ ، مج٢ ، ص ١٣٣ ؛ مج٣ ، ص ٨٦] .

ومنه إيراده في المعجم عند كلمة «ثَوْب» [٤ ، مج١ ، ص ٣١٢] المقطع (لم يَحْرُمْ عَلَيْهِ شيْءٌ من الثِّيابِ) ، وهو قول للترمذي [١٢ ، مج٣ ، ص ٢٥٢] .

ومنه ما أورده في المعجم عند كلمة «طَرْق» [٤ ، مج٣ ، ص ٥٣٩] وهو المقطع (الطَّرْقُ : الزَّجْرُ ، والعِيافَةُ : الخَطُّ) وهو قول لأبي داود يشرح به الحديث [٨ ، مج٤ ، ص ١٦] .

ومنه ما ورد في المعجم عند كلمة «رِشْوَة» [٤ ، مج٢ ، ص ٢٦٢] وهو المقطع (وحُلْوانُ الكاهِنِ رِشْوَتُهُ ، وما يُعْطَى على أن يَتَكَهَّنَ) . وهو قول للإمام مالك [١١ ، مج٢ ، ص ٦٥٧] .

ومنه أيضا ما ورد في المعجم عند كلمة «زنى» [٤ ، مج٢ ، ص ٣٤٨] وهو المقطع (يَعْني بِمَهْرِ البَغِيِّ ما تُعطاه المرأةُ على الزنا) وهو قول للإمام مالك أيضا [٤ ، مج٢ ، ص ٣٤٨] . وغير ذلك كثير .

رابعا: المشقة في الإفادة من الإحالات في المعجم

ترد الإحالات في المعجم على صورتين:

الأولى: أن تحال كلمة على كلمات أخرى أكثر أهمية، وكل كلمة من الكلمات الأخرى يندرج تحتها عدد من المقاطع، وعند النظر في هذه المقاطع نجد الكلمة المحالة:

- فكلمة صنع مثلاً أحالها في المعجم [٤، مج٣، ص ٤١٧] على كلمات كثيرة منها «بشقاء»، تشكو إليه، الصور. . . .»

- وعند النظر في كلمة «بشقاء» [٤، مج٣، ص ١٦٣] نجد مقاطع كثيرة منها المقطع الذي يحتوي على كلمة صنع أو مشتقاتها، وهو قوله (إن الله لا يَصْنَعُ بشقاءِ أُخْتِكَ شيئا.)

- وعند النظر في كلمة «تشكو» [٤، مج٣، ص ١٦٩] نجده يذكر المقطع (تَشْكو إليها الذي صَنَعَ بها رَسُولُ الله.) وهو يحتوي على الكلمة المحالة.

- وكذا عند النظر في كلمة «الصُّوَر» [٤، مج٣، ص ٤٣٨] نجده يذكر المقطع (وأن مَنْ صَنَعَ الصّورَةَ يُعَذَّبُ يَوْمَ القيامة.) وهو أيضا يحتوي على الكلمة المحالة.

وما من شك في أن هذه الإحالات تقصر من مساحة الكتاب وتقلل حجمه وتختصره. لكن تنشأ عنها المشقة البالغة في البحث، وزيادة الوقت المستغرق فيه، خاصة إذا كانت الكلمات المحال عليها كثيرة، وإذا كانت مقاطع تلك الكلمات كثيرة أيضًا.

ويلاحظ ذلك في مواضع كثيرة أذكر منها على سبيل المثال كلمة «شَهِد» [٤، مج٣، ص ١٨٥] حيث ذكر مقاطعها وأحالها على ٧٧ كلمة أخرى منها: «زنَى، كذب، استشهد. . . .»

وذكر عند كلمة «زنى» ٧٣ مقطعا [٤، مج٢، ص ٣٤٥].

وعند كلمة «كذب» ٨٤ مقطعا [٤، مج٥، ص ٥٤٨].

وعند كلمة «استشهد» ٣٤ مقطعا [٤، مج٣، ص ١٩٥].

فعلى الباحث إذن أن ينظر في ٧٧ كلمة يندرج تحتها مثل هذه الأرقام من المقاطع حتى يجد بغيته.

وكذا يمكن أن يلاحظ هذا في كلمة «النساء» [٤، مج٦، ص ٤٣٣] حيث أحالها على ١١١ كلمة أخرى.

وكلمة «مسلم» [٤، مج٢، ص ٥٢٢] أحالها على ١٩١ كلمة أخرى. وغير ذلك من الكلمات. وفي كل ذلك مشقة بالغة.

الثانية: وهي أعسر من سابقتها وأشق، ذلك أنه يحيل الكلمة على أرقام (أرقام أبواب أو أحاديث أو صفحات)، وعندئذ لا يجد الباحث ما يساعده على تمييز النص المطلوب بذكر المقطع، فيضطر للرجوع إلى جميع المصادر المحال عليها.

فمثلاً كلمة «رأس» [٤، مج٢، ص ١٩٥] أحالها على [خ علم ٤٤، حيض ٢٢، وضوء ٣٨... م إيمان ٨، طهارة ٨٢، حيض ٢٩...] وذكر ما مجموعه ٢٨٤ موضعًا.

وكملة «رمضان» [٤، مج٢، ص ٣٠٥] أحالها على ٥٧٦ موضعا. وأحال كلمات «خطب» و «خير» و «ركعتان» وغيرها على مواضع أكثر مما عَدَدْتُ.

ولقد سار في فهرس الأعلام والأسماء الجغرافية على هذا الأسلوب. وأكاد أجزم أن أي باحث عن استعمالات هذه الكلمات، سوف يعدل عن البحث عنها، عندما يجد الإحالات بهذه الطريقة.

خامسا: اللغة

ويؤخذ على المعجم فيها أمران:

الأول: أنه يرجع الكلمة — في بعض الأحيان — إلى غير جذرها، فيترتب عليه أن يضعها في غير موضعها المناسب.

من ذلك إيراده كلمة «أُرْمَلَة» [٤، مج١، ص ٥٧] في باب أ-ر-م-ل. والصحيح فيها أنها من باب ر-م-ل [١٥، مج١١، ص ٢٩٦؛ ١٦، مج٣، ص ٣٨٧].

وفيه إيراده كلمة «أُصْبع» [٤، مج١، ص ٦٤] في باب أ-ص-ب-ع. والصحيح فيها أنها من باب ص-ب-ع [١٥، مج٨، ص ١٩٢؛ ١٦، مج٣، ص ٤٨].

وفيه إيراده كلمة «دِيباج» [٤، مج٢، ص ١٦٢] في باب د-ي-ب-ج. والصحيح أنها من باب د-ب-ج [١٥، مج٢، ص ٢٦٢؛ ١٦، مج١، ص ١٨٧].

ومنه أيضا كلمة «رِتَاجٌ» [٤، مج٢، ص ٢١٧] أوردها بعد «رتّ» وقبل «رتب». فهي عنده إما مشتقة من «رت» (ومن عادته أنه يقدم الفعل المضعف باعتباره ثنائيا). وإما مشتقة من رتأ، أو أنها على ظاهرها ر-ت-ا-ج. والصواب فيها أنها من باب ر-ت-ج كما في *لسان العرب والقاموس المحيط* [١٥، مج٢، ص ٢٧٩؛ ١٦، مج١، ص ١٩٠] وأن موقعها الصحيح بعد «رتب» لا قبلها.

ومن هذا الضرب إيراده المقاطع التالية:
«شَكُّو فيهِ»
«شَكُّوا في بَعْضِ أَمْرِهِ»
«شَكُّوا فِيَّ»
«لا يَلْقَى الله بها عَبْدٌ غَيْرُ شَاكٍّ»
أوردها جميعا في باب ش-ك-و [٤، مج٣، ص ص ١٦٩-١٧٠] والصحيح فيها كلها أنها من باب ش-ك-ك، من الشكّ الذي هو خلاف اليقين [١٥، مج١٠، ص ٤٥١؛ ١٦، مج٣، ص ٣٠٩؛ ١٧، مج٢، ص ٤٩٥].

ومنه إيراده «شاكي السّلاح» في باب ش-ك و [٤، مج٣، ص١٧٠]. والصحيح أنها من باب ش-ك-ك. من الشِكّة، وهو ما يلبس من السلاح [١٥، مج١٠، ص٤٥٢؛ ١٦، مج٣، ص٣٠٩؛ ١٧، مج٢، ص٤٩٥].

ومنه أيضًا إيراده (هَنَةٌ، هَنَاتٌ، هَنَاه، هَنْتاهُ، هُنَيَّة، هُنَيْهَة، هُنَيْهات) في باب «هَنَّ» الفعل المضعف [٤، مج٧، ص ص ١٠٨، ١٠٩]. والصحيح فيها جميعا أنها من باب هـ-ن-و [١٥، مج١٥، ص ٣٦٥؛ ١٦، مج٤، ص ٤٠٤].

الثاني: أنه يخطىء في قراءة بعض الكلمات، ويضبطها خطأ، ومن ثم يوردها في غير موضعها الصحيح:

من ذلك قراءته حديثا عند أحمد [٩، مج٥، ص ٣١٢] على النحو التالي (هل أَنَّبْتُ بَعْدُ، فَنَظَرُوا فَلَمْ يَجِدُونِي أَنَّبْتُ.) ووضع هذا المقطع في باب أ - ن - ب [٤، مج١، ص ١٢٣] وهو خط صوابه (هل أَنْبَتُّ بَعْدُ، فَنَظَرُوا فَلَمْ يَجِدُونِي أَنْبَتُّ) من باب ن - ب - ت.

ومنه قراءته للحديث (الدُّنْيا سِجْنُ المؤمِنِ وسُنَّتُهُ) وأورده في كلمة «سَنَّ» [٤، مج٢، ص ٥٥٦] والصواب في قراءته أنه (الدّنْيا سِجْنُ المؤمِنِ وسَنَتُهُ) والسَّنَةُ: العامُ والقَحْطُ والمُجْدِبَةُ مِنْ الأراضي، وهي من باب س - ن - هـ [١٥، مج١٣، ص ٥٠١؛ ١٦، مج٤، ص ٢٨٦]، أو من باب س - ن - ت [١٥، مج٢، ص ٤٧؛ ١٦، مج١، ص ١٥٠] يقال: أَسْنَتوا، أي أَجْدَبوا. وعامُ سَنِيتٌ، أي جَدْبٌ. ويوضح ذلك شرح المناوي للحديث [١٨، مج٣، ص ٥٤٦].

ومن ذلك أيضا قراءته لمقطع من حديث عند ابن ماجه [١٣، مج١، ص ٥١٤] على النحو التالي (فما زَالتْ سَنَةٌ، حتى كان حدِيثًا فتُرِك) ذكر المقطع في باب س - ن - هـ. على أن الكلمة في المقطع (سَنَةٌ) وليس كذلك، إذ الصواب فيه أن يُقرأ (فما زالت سُنَّةً حتى كان حديثا فتُرِكَ) فهي من باب س - ن - ن - ويكون معنى الحديث: فما زال الأمر (وهو بَعْثُ الطَّعامِ إلى أَهل الميت) سُنَّةً إلى أن تُرِكَ في عهد قريب. والله أعلم.

سادسا: الجمع بين المقاطع المختلفة واعتبارها مقطعًا واحدًا

ويؤخذ على المعجم أنه — أحيانا — يجمع بين المقاطع المختلفة معتبرا إياها مقطعا واحدا، ويذكر لها مصادر — دونما تمييز بينها —، فيضطر الباحث عن مقطع منها إلى النظر في جميع المصادر المذكورة. ولعل صنيعه هذا نتيجة للاختصار الذي حرص عليه كما وضحت ذلك في مقدمة هذا البحث.

مثال: ذكر عند كلمة «سَفَر» [٤، مج٢، ص ٤٧٢] المقطع التالي (أقام، أقبلنا مع رسول الله، بينما رسول الله، خرجت، خرجنا مع النبي، رأيتنا مع رسول الله، سافرت معه، كان، كنت مع رسول الله وهو في بعض أسفاره خ صلاة ٦، تيمم ١، جهاد ٤٩، م حيض ١٠٨، مساقاة ١١٤، ١١٧، د جهاد ٤٥ . . .) إلى آخره، ويلاحظ أن كل فقرة من هذا المقطع الطويل تعتبر بحد ذاتها مقطعا مستقلا، ولا يمكن معرفة المصادر المتعلقة بها إلا بعد النظر في جميع المصادر المذكورة. فالأَوْلى أن يذكر كل مقطع منفصلاً عن غيره ليكون العمل أدق علميا وأيسر عمليا.

مثال آخر: ذكر عند كلمة «سَبَل» [٤، مج٢، ص ٤٠٧] المقطع التالي (جاهد، يجاهد، للمجاهد، مجاهدا، للمجاهدين، الجهاد، بالجهاد، وجهاد، خرج، يكلم في سبيله، في سبيلك، خ توحيد ٢٢، ٢٨، ٣٠ . . . .)

مثال آخر: ذكر عند كلمة «سجد» [٤، مج٢، ص ٤١٨] المقطع التالي: (خرّ، فخررت، وقع، ليقع، وقعت له ساجدا، خ مغازي ٧٩ تفسير ٢/١، ١٧/٥ رقاق ٥١ . . .) إلى آخره.

والأمثلة في هذا المجال كثيرة، وما قلته على المثال الأول يمكن أن يقال على هذين المثالين.

سابعا: التفريق بين المقاطع المتشابهة

ويقابل ما ذكر في المأخذ السابق، أن المعجم يذكر — أحيانا — مقطعين متشابهين أو متماثلين عند كلمة واحدة، ويذكر لكل منهما مصادره الخاصة به، دون أن يكون أي مبرر لهذا التفريق. فالأَوْلى في ذلك أن يجعلهما مقطعا واحدا، وأن يجمع بين مصادرهما.

مثال: عند كلمة «زوج» [٤، مج٢، ص ٣٥٢] ذكر المقطع (باب تزويجِ الأبكارِ جـ نكاح ٧) والمقطع (باب في تزويج الأبكار د نكاح ٣، دي نكاح ٣٢).

مثال ثانٍ: ويذكر عند كلمة «زوج» المتقدمة مقطعين آخرين هما: (باب في تزويج الصغار من الكبار خ نكاح ١١، د نكاح ٣٣، دي نكاح ٥٦) و (باب في تزويج الصغار د نكاح ٣٣).

مثال ثالث: عند كلمة «عيد» [٤، مج ٤، ص ٤٢٣] ذكر مقطعين هما (كانَتْ تَخْرُجُ الكَعابُ مِنْ خِدْرِها. . . في العيدين حم ٦/١٨٤) و (قد كانَتْ تَخْرُجُ الكَعابُ مِنْ خِدْرِها لرسولِ الله في العيدين حم ٦/١٨٤).

مثال رابع: وعند كلمة «عِيدٌ» المتقدمة أيضا ذكر مقطعين هما: (باب ما جاء في خروج النساء يوم العيدين ت جمعة ٣٦) و (باب ما جاء في خروج، خروج النساء في العيدين دي صلاة ٢٢٣).

مثال خامس: في باب «غنم» [٤، مج ٥، ص ٨] ذكر مقطعين هما: (. . . كانَتْ تَرْعَى غَنَمًا لآلِ كَعْب بن مالك، لها، له بِسَلْعٍ خ ذبائح ١٨، ١٩، دي أضاحي ١١، ط ذبائح ٤، حم ٢/١٢، ٧٦، ٣/٥٤). والمقطع الثاني (أن امرأةً، جاريةً كانَتْ تَرْعَى لآلٍ، على آلِ كَعْبِ بنِ مالكٍ الأنصاري غَنَمًا بِسَلْعٍ، غَنَما لَهُمْ دي أضاحي ١١، حم ٢/٧٦، ٨٠).
ففي كل مثال مما تقدم نجد المقاطع إما متماثلة، أو متقاربة جدا بحيث يمكن الجمع بينها، وضم المصادر إلى بعضها.

ثامنا: ذكر المقطع قد لا يدل على الحديث

الأصل في إيراد المقاطع تحت الكلمات أن تدل على الأحاديث، وتميز بعضها من بعض، وعلى هذا العمل في المعجم. لكن يؤخذ عليه — أحيانًا — أنه يذكر عند بعض الكلمات، مقطعا ما ويذكر مصادره. وعند الرجوع إلى هذه المصادر أو بعضها فإننا لا نجد المقطع المذكور، بل نجد مقطعا مختلفا من حديث آخر مختلف. وما من رابطة بين المقطع والحديث إلا أن كلمة واحدة مشتركة وردت فيهما. فالأولى في هذه الحالة أن يذكر مقطع آخر عند الكلمة ذاتها يدل بحق على الحديث في المصدر.

مثال: ذكر عند كلمة «خد» [٤، مج ٢، ص ١٢] المقطع (ليس مِنّا مَنْ لَطَمَ الخدودَ وشَقَّ الجُيوبَ) وعزاه لمصادر منها (حم ٤/١٣١). لكن الذي عند أحمد هنا (. . . يَنْهى عن لَطْمِ خُدودِ الدَّوابِّ) وهو حديث مختلف عن المقطع.

مثال ثان: عند كلمة «رياء» [٤، مج٢، ص ٢٠٣] ذكر المقطع (ويُقاتِلُ رياءً. . . م زكـاة ٢٥ . . .) لكن الموجود عند مسلم [٦، مج٢، ص ٦٨١] (ورجلٌ رَبَطَها فخرا ورياءً). وهو مقطع من حديث آخر مختلف، ذكر في المعجم عقب مقطع (ويقاتل رياء).

مثـال ثالث: عند كلمة «سكِينَة» [٤، مج٢، ص ٤٩٤] ورد المقطع (إلا نَزَلَتْ عليهِم السَّكِينـة)، وعزاه لكثيرين منهم (حم ٢/٣١٩، ٣٧٢، ٣٨٠، ٤٠٨، ٤١٨، ٤٥٧، ٤٨٠، ٤٨٤، ٥٠٦). وفي هذه المـواضع جميعًا (والسَّكِينَةُ في أهلِ الغَنَم) وهو حديث مختلف، له مقطعه الخاص به أيضا عند كلمة «سَكِينَة» فالأَوْلى أن تُلحق المواضعُ المذكورة به.

مثال رابع: عند كلمة «احتجم» [٤، مج١، ص ٤٢٨] ذكر المقطع (احتجم وهو محرم) وعزاه لمصادر كثيرة منها (حم ١/ ٢٨٠، ٢٨٦، ٢٩٩، ٣٤٤). لكن ما فيها حديث مختلف هو (احتجم وهو صائم)، وله مقطعه الخاص به عند كلمة احتجم أيضا، فالصواب أن تلحق به هذه المواضع. كما عزا المقطع (احتجم وهو محرم) إلى حم ١/ ٣٠٥. لكن الذي فيه حديث ثالث مختلف هو (. . . إذا وجد من ذلك شيئا احتَجَم.)

وأخيرا لابد من بيان أن هذه المآخذ والملاحظات المتقدمة مهما بلغت في أهميتها، فإنها لا تحط من قدر المعجم ولا تنزل من مكانته التي رقى إليها، بل سيظل المشتغلون بتخريج الأحاديث النبوية، بحاجة ماسة إليه، مستفيدين منه، ومعتمدين عليه حتى يقضي الله أمرا يريده. وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الخاتمـــة

أرجو مما سبق أن أكون قد بينت أهمية كتاب *المعجم المفهرس*، وأنه كتاب فذ ورائد في الدلالة على مواضع الحديث، وأنه — على الرغم من أهميته — لم يحظ بالدراسة الكافية، وخاصة في بيان سلبياته، حتى يمكن تلافي مثيلاتها في أي عمل لاحق.

ولقد ظهر أن هذه السلبيات تقع في ثمانية أقسام هي: النقص في الكلمات الأصول وعدم المنهجية في إسقاط بعضها، وسقوط أحاديث بكاملها، وورود ألفاظ في المعجم من غير ألفاظ الأحاديث النبوية، والمشقة في الإفادة من الإحالات، والأخطاء اللغوية، والجمع بين المقاطع المختلفة، والتفريق بين المقاطع المتشابهة، وذكر مقاطع لا تدل على النصوص المطلوبة.

وأرجو أن أكون قد قدمت إثباتات على كل هذه الأمور. والحمد لله رب العالمين.

المراجع

[١] الطحان، محمود. *أصول التخريج ودراسة الأسانيد*. الرياض: مكتبة المعارف، ١٣٩٨هـ/ ١٩٧٨م.

[٢] عبدالهادي، عبدالمهدي بن عبدالقادر. *طرق تخريج الحديث*. القاهرة: دار الاعتصام، ١٩٨٧م.

[٣] الطيب، أحمد. «ترجمة المقدمات الفرنسية للمعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي.» *مجلة مركز بحوث السنة والسيرة*، جامعة قطر، ١ (١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م)، ٢٥٠.

[٤] فنسنك، ا. ج. وآخرون. *المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي*. ليدن: مكتبة ومطبعة بريل، ١٩٣٦-١٩٦٩م.

[٥] ويتكام، يان يوست. *المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي*. الجزء الثامن (الفهارس) استانبول: دار الدعوة، ١٩٨٨م.

[٦] مسلم، الإمام. *الجامع الصحيح*. تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي. ط ١. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ١٣٧٤هـ/ ١٩٥٥م.

[٧] الدارمي، عبدالله بن عبدالرحمن. *السنن*. القاهرة: دار المحاسن، ١٣٨٦هـ/ ١٩٦٦م.

[٨] أبو داود، سليمان بن الأشعث. *السنن*. تحقيق محمد محيي الدين عبدالحميد. بيروت: دار إحياء السنة النبوية، د. ت.

[٩] أحمد، الإمام. *المسند*. بيروت، دار صادر، د.ت.

[١٠] البخاري، الإمام *الجامع الصحيح*. استانبول: المكتبة الإسلامية، ١٩٧٩م.

[١١] مالك، الإمام. *الموطأ*. تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي. القاهرة: إحياء الكتب العربية، ١٣٧٠هـ/ ١٩٥١م.

[١٢] الترمذي، محمد بن عيسى. *السنن*. تحقيق أحمد محمد شاكر. بيروت: المكتبة الإسلامية، ١٣٥٧هـ/ ١٩٣٨م.

[١٣] ابن ماجة، عبدالله بن محمد بن يزيد. *السنن*. تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي. القاهرة: عيسى البابي الحلبي، ١٩٧٢م.

[١٤] النسائي، أبو عبدالرحمن بن شعيب. *السنن*. ط١. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٣٨٣هـ/ ١٩٦٤م.

[١٥] ابن منظور. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، د.ت.

[١٦] الفيروز آبادي، مجد الدين. *القاموس المحيط*. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، ١٣٣٢هـ/ ١٩١٣م.

[١٧] ابن الأثير، أبو السعادات. *النهاية في غريب الحديث*. تحقيق طاهر أحمد الزاوي ومحمود محمد الطناحي. ط ٢. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٩هـ.

[١٨] المناوي، عبدالرؤوف. *فيض القدير شرح الجامع الصغير*. ط ١. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، ١٣٥٦هـ/ ١٩٣٨م.

Mistakes in the Lexical Index of Terms Used in the Prophetic Traditions (Hadith)

Shakir Deeb Fayadh
Assistant Professor, Department of Islamic Studies, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This article deals with an important work on the authenticization (takhrij) of the prophetic tradition, namely the lexical index of terms used in the traditions of the Prophet. In spite of the importance of this work, it contains a number of mistakes which are mainly a result of its being compiled a long time ago by people of different abilities and different practical experiences. It is noticeable that all studies on this lexical index have only emphasized its positive aspects, a matter which might have a negative effect on all later works of similar subjects. Therefore, I thought it is necessary to single out negative aspects, and point out in this article the mistakes which have occurred in the lexical index.

These mistakes may be classified into the following eight divisions: lack of some original words of tradition (Hadith); elimination of some words of Hadith in unsystematic ways, omission of some traditions; some words, which are not from traditions, are mentioned in the lexical index; difficulty of making use of some references (*ihâlât*), in the lexical index; the book contains some grammatical errors; bringing together some different portions of tradition and differentiate at random, between similar portions; quoting some portions which are not found in the references mentioned. The article has illustrated all these mistakes, and some examples for each of them are given.

مجلة جامعة الملك سعود، م٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٧٩-٤٠١ (١٤١٢هـ/١٩٩٢م).

المهارات الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ودور التربية الفنية فيها

محمد عبدالمجيد فضل

أستاذ مشارك، قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تناقش هذه الدراسة الدور الذي يمكن أن تلعبه التربية الفنية في تنمية المهارات الأساسية لتلاميذ المدارس الابتدائية وتلميذاتها. وتعرض الدراسة أهم المجهودات السابقة (كآراء هيربرت ريد وفيكتور لونفيلد) التي بذلت لمعرفة الأدوار التي يمكن أن تقوم بها هذه المادة في بناء شخصيات الدارسين عامة وفي تنمية مهارات الناشئة خاصة.

وقد تناولت الدراسة تحديد المهارات وناقشت جميع الجوانب التي تساهم التربية الفنية في تنميتها وأوضحت آراء المعلمين والباحثين المتخصصين في هذا الجانب. كما تعرضت للطريقة التي يمكن أن تدرس بها التربية الفنية حتى تتمكن من تحقيق هدفها المناط بها في تنمية المهارات الأساسية لدى أطفالنا.

وتجيب الدراسة عن عدد من الأسئلة، كما تحتوي على بعض التوصيات المقترحة.

مقدمـــة

للتربية الفنية دور رئيس في تنمية مهـــارات تلاميذ المـــدارس الابتـــدائية وتلميذاتهـــا، ويعـزى هذا الـدور لاتصـاف مناشط التربية الفنية بالبساطة والقرب من كل الدارسين ولمخـاطبتها وتعاملها مع جميع حواسّهم. فهي تستحوذ على اهتمامهم وتركيزهم وتجعلهم ينهمكون في ممارستها، دون أن تشعرهم أبدًا بأنهم يتعاملون مع مادة دراسية جافة تتطلب انتباههم التام وحرصهم وجديتهم كبقية المواد التي يدرسونها بالمدرسة. ورغم هذا كله فهناك مشكلات عدة تواجه التربية الفنية، وأهمها عدم إدراك الكثيرين لدور هذه المادة. فما زال

كثير من أولياء الأمور ومديري المدارس وبعض المسؤولين بإدارات التعليم في كثير من أقطار العالم ينظرون إليها كمادة هامشية أو ترفيهية يمكن الاستغناء عنها، والتركيز على المواد الأكثر جدية ونفعًا في نظرهم.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى توضيح مايلي:

١ ـ تحديد المهارات التي ينبغي أن يطورها التعليم الابتدائي.

٢ ـ ما تسهم به التربية الفنية في بناء شخصية التلميذ والتلميذة بالمدارس الابتدائية.

٣ ـ الطريقة والخامات والموضوعات االتي يمكن أن تقدم بها هذه المادة للدارسين الصغار بحيث تؤدي دورها الطبيعي في تنمية مهاراتهم الأساسية.

تعريف المهارات الأساسية

تعنى كلمة مهارة لغويًا إحكام الشيء وحذقه؛ فيقال «مهر الشيء: ومهر فيه، وبه مهرة مهارة: أحكمه، صار به حاذقًا فهو ماهر. ويقال مهر في العلم وفي الصناعة وغيرهما [١، ص ٨٩٩]. كما تعني المهارة أيضًا «المقدرة على عمل شيء بطريقة جيدة، وبدراية وخبرة وتعني كلمة ماهر: مدربًا وذا خبرة وتطلق على العمال فيقال عمال مهرة، وقد يوصف بها شخص فيقال لديه مهارة أو أبدى مهارة ما.

وفي هذا البحث سيستخدم مصطلح المهارات الأساسية بالمعنى الذي ورد في نشرة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) التي دعت فيها للكتابة في لقائها السنوي الثالث. فقد عرفت «جستن» المهارات الأساسية بقولها «يقصد بالمهارات الأساسية في المرحلة الابتدائية مهارة القراءة والكتابة والرياضيات، بالإضافة إلى استخدام التفكير العلمي والتفسير المنطقي والتعبير عن الذات، والقدرة على الوصف والقياس والتجريب والتحليل والتنبؤ والاستنتاج والمهارات الحركية. [1]

---

١ ورد هذا التعريف في ملصقة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) وهي ملصقة من صفحة واحدة للاعلان عن اللقاء السنوي الثالث عام ١٩٩١م.

المهارات الأساسية عبر التاريخ

ظلت الراءات الثلاثة (3 Rs: Reading, Writing & Arithmetic) ، القراءة والكتابة والحساب هي المواد الأساسية التي يقدمها التعليم العام والخاص الابتدائي في السواد الأعظم من أقطار المعمورة لفترة طويلة من الزمان ، وكان ذلك لاعتقاد المخططين بأن هذه المواد تقدم أهم المهارات التي يحتاجها الإنسان في حياته ، ولذلك ينبغي أن تدرس للنشء حتى يشب الواحد منهم وقد تمرس فيها ومهر مهارة تمكنه من مجابهة الحياة المعقدة المتنوعة .

ولابد من أن نذكر أن المهارة ، هي قبل كل شيء الاستعداد والمقدرة لعمل شيء ما وليس عملاً قائمًا بذاته . وعليه فإن المهارات الأساسية تفهم على أساس أنها استعدادات لعمليات . وهذا الفهم يقلل من اعتمادنا الكبير على مسألة المحتوى أو المعنى ، أو الأهمية المعرفية للغة . فهل يمكن للإنسان أن يشكل بلا شكل ، ويظلل ويكون بلا لون ، وأن يعطل الطاقة ، وأن يومىء دون حركة [٢ ، ص ٣] .

ويستمر الكاتب السابق ليذكر عدة نقاط نلخصها فيما يلي :

١ ـ يستخدم إنسان اليوم عدة لغات . وأغلب هذه اللغات كالرسم ، وحركة الجسم ليست شفهية .

٢ ـ إننا نصوغ في شكل لغة كل ما نعرفه وما نفكر فيه أو بمعنى آخر فإن تعاملنا الإدراكي في مجمله لا يمكن أن نظهره واضحًا إلا باستخدام عدة لغات .

٣ ـ على الرغم من أننا يمكن أن نفصل فكريًا بين الإدراك واللغات المنطوقة وغير المنطوقة ونهمل كل تلك الرموز غير المنطوقة فإن كل تلك الرموز متداخلة تداخلاً قويًا بحيث لا يمكن فصلها عن بعضها .

٤ ـ إن المهارات الأساسية كما تفهم حاليًا تخاطب ربع الموضوع : فهي تؤكد على الشكل form دون المحتوى content أو المعنى الموجود في اللغة . وتحتوي على الأشكال المنطوقة والأشكال الرياضية فقط من الرموز ، ولا تحتوي على غيرها . ومن هنا يأتي الاعتقاد الخاطىء بأن هاتين الاثنتين فقط تحملان كل المعاني الضرورية للتخاطب لدى الراشدين .

ومن الناحية التاريخية فإن اللغات الحية الموجودة اليوم قد نشأت من السومرية وتطورت من خلال الفينيقية والإغريقية. ومعنى هذا أنها كانت وحدات لغوية صغيرة ومجردة هي المورفيمات morphemes التي تميز لنا صورًا images للعالم المدرك ثم تطورت إلى أشكال أكثر تجريدًا هي الفونيمات phonemes [٢] أو الجمل المرئية للغة التي يتم بها التخاطب. وعلى هذا فإن أصول رموزنا المكتوبة كانت ثرية بصريًا إلى جانب ثرائها من جهة المعاني والدلالات. وبهذا تشابه رسوم الأطفال أو هيروغلوفية قدماء المصريين.

ومن الطريف أن هذا التطور لم يحدث لا للغة الصينية ولا لليابانية. فاللغة اليابانية الحديثة تحتوي الكتا كنا Ka-ta-ka-na التي تتسم بأنها صوتية، وتجريدية. كما تحتوي على الكانجي Kanji العريقة بصورها الموضوعية. ويمثل الحرف الصيني في أغلب الأحوال فكرة أكثر من تمثيله لكلمة مفردة. ويمكن مقارنة هذا بما يحدث للأمثال المكتوبة في لغات الغرب التي فقدت الكثير من أجزاء نسيجها الذي تكونه اللغة [٢، ص ٤]. أما في اللغة العربية، فإن الحرف المرسوم قد مر بتطورات عدة إلى أن وصل إلى شكله الحالي، وقد مر بأربعة أدوار. وهذه الأدوار هي:

١ ـ الدور الصوري المادي
٢ ـ الدور الصوري المعنوي
٣ ـ الدور الصوري الحرفي
٤ ـ الدور الحرفي الصرف

وذلك لأن الناس يرسمون صور الماديات للدلالة عليها [٣، ص ٢٨]. وحتى بعد أن وصل الحرف العربي إلى شكله المجرد فقد استمر تطوره، وأضيفت إليه النقاط، وبعد وضع النقاط على الحروف أدخلت العلامات لضبط الحروف والتحكم في دقة الناحية الصوتية.

---

٢ فونيم، صوت مجرد به مجموعة أصوات متشابهة في نطقها، وفي توزيع تكاملي أو تغير حر، والفونيم مفهوم مجرد، لأن ما ينطق فعلاً هو الألوفون allophone وليس الفونيم. ويعرف بعض اللغويين الفونيم بأنه أصغر صوت نموذجي يحاول المتكلم تقليده. كما يعرفه بعضهم بأنه أصغر وحدة صوتية عن طريقها يمكن التفريق بين المعاني.

وينبغي ألا ننسى أن الكلمات المطبوعة إنما هي رسوم توضيحية أو بمعنى آخر فإنها صور تجريدية أو أصوات لكلامنا. وبهذا المفهوم فإن الكلمات المطبوعة نوع من الفن العبقري. فالكلمات المطبوعة والفن العبقري كلاهما تمثيلي representational بصورة أو بأخرى، وعلى كل فإن صور الأشياء أعرق وأقدم تاريخيًا من صور الأصوات. ويمكن أن نخلص من هذا إلى القول بأن النمو الإنساني يعتمد على الخبرة الإدراكية كأساس لكل الاتصال والتعليم. ويقتضي الدور الرئيس للصور في تطور العملية التربوية، فالفن مادة أساسية، أكثر في أساسيتها من أي مادة أخرى تدرس بالمدارس.

ومسألة اعتبار الفن أساسًا من أسس التربية ليست مسألة جديدة. وقد جرت العادة في الغرب أن ينسب كل شيء إلى الفلاسفة القدامى كأفلاطون وأرسطو وسقراط. وهكذا كان الحال بالنسبة للفن ودوره التربوي. يقول أحد أهم أعلام التربية الفنية وفلاسفتها المعاصرين: «إن البحث الذي سيعرض عليك في هذا الكتاب لا يتصف بالأصالة، فقد صاغه أفلاطون صياغة بالغة الوضوح قبل عصرنا هذا بقرون كثيرة، وليس لي من مطمع إلا أن أترجم آراءه في وظيفة الفن في التربية إلى عبارات يمكن تطبيقها تطبيقًا مباشرًا على حاجاتنا وظروفنا الحاضرة.» ويتعجب هذا المربي والفيلسوف من أن المفكرين والفلاسفة الذين جاءوا بعد أفلاطون لم يقضوا لحظة واحدة في تأمل مدى قابلية تطبيق أفكاره على الفن، ذلك أنهم عالجوا ذلك المثل الأعلى البالغ الحماسة الذي أثاره أفلاطون على اعتبار أنه تناقض، وأنه شيء لا يفهم إلا في سياق حضارة ولت وبادت. ونص المبحث هو: أن الفن ينبغي أن يكون أساسًا للتربية [٤، ص ٥].

ويرجع هيربرت ريد سوء فهم الناس للمبحث الذي قدمه أفلاطون إلى سببين:

١ - انقضاء قرون طويلة لم يتفهم فيها أحد مدلول المعنى الذي قصده من كلمة «الفن.»

٢ - عدم تأكدهم من الغرض من التربية.

وسواء أكان افتراض هيربرت ريد هذا صادقًا أم كان مجانبًا للصواب، فالذي لا مراء فيه لدينا صدقه في القول بأن للفن دورًا رئيسًا في التربية العامة. وهناك نقاط ثلاث ينبغي تأكيدها قبل الانطلاق إلى ما بعدها:

١ ـ أن هدف المربين عامة هو السعي لتحقيق حياة أفضل.

٢ ـ أن الراءات الثلاث لم تعد كافية لإقناع المربين بأنها تمثل كل المهارات الأساسية التي ينبغي أن نغرسها في صغارنا.

٣ ـ أن الفن يمكن أن يمد الصغار بكم هائل من المهارات ويسهم إسهامًا فعّالاً في تنشئتهم تنشئة أفضل وأكمل.

وإذا كان احتمال الاتفاق قويًا لما جاء في النقطة الأولى من أن هدف كل المربين هو رعاية نمو النشء بأكمل وأفضل صورة ممكنة، أوجب ذلك علينا أن نبحث كل جوانب الحياة وكل المناشط الإنسانية لاستخلاص ما يمكن أن يسهم في التربية العامة. ولنعرض دورها عند بعض المربين المعاصرين.

دور التربية الفنية عند هيربرت ريد

إن التربية الفنية أو تدريس الفنون بالمدارس مسألة حديثة بدأت منذ أواخر القرن الماضي، وانتشرت بصورة كبيرة لتشمل كل أرجاء العالم. وقد بدأت لتحقيق أهداف مباشرة كخدمة الصناعة بإمداد المصانع بالتصميمات اللازمة، وكالمساهمة في رفع مستوى الدخل القومي، ثم جاء بعد ذلك من أوضح دور الفن التربوي.

ولعل من أعمق وأدق من كتب في التربية الفنية وقعّد لها القواعد، وحدد لها الحدود والأهداف هو هيربرت ريد. يقول هيربرت ريد إن التربية الفنية والجمالية تربية جوهرية فهي تحتوي على:

١ ـ الاحتفاظ بالجدة الطبيعية لجميع أنواع الإدراك والإحساس.

٢ ـ إيجاد التناسق coordination بين مختلف طرائق الإدراك والإحساس بعضها ببعض من ناحية وبينها وبين البيئة من ناحية أخرى.

٣ ـ التعبير عن الوجدان feeling بطريقة يمكن نقلها للغير.

٤ ـ التعبير بأشكال يمكن نقلها للغير عن طرائق الخبرة الفعلية التي تظل (إذا لم ييسر لها التعبير) لا شعورية بصورة جزئية أو كلية.

٥ ـ التعبير عن الفكر بالشكل المطلوب.

ويحدد هيربرت ريد نواحي متميزة لتقنية التربية الجمالية فيوضح أن التربية البصرية التي تكون وسيلتها العين، والتربية التشكيلية التي تكون حاستها اللمس تؤديان إلى التصميم. وأن التربية الموسيقية التي تتوسل الأذن، والتربية الحركية التي تتوسل العضلات تؤدي إلى لغة الحركة الإيقاعية، وأن التربية اللفظية أو الكلام ينتج الشعر والدراما، وأن التربية الإنشائية أو الفكرية تؤدي إلى الصنعة [٤، ص ٦١].

وقد سبق جون ديوي هيربرت ريد إلى وضع تصنيف سداسي، وضعه في أواخر القرن الماضي حيث ميز بين ست غرائز قابلة للتعليم والتربية وهي:

١ ـ غريزة التواصل والرغبة في التكلم والإصغاء

٢ ـ الغريزة الدرامية وهي الرغبة في التمثيل

٣ ـ الغريزة الفنية وهي الرغبة في الرسم والتصوير والتشكيل

٤ ـ الغريزة الموسيقية

٥ ـ غريزة الاستطلاع، وهي الرغبة في معرفة سبب الأشياء

٦ ـ الغريزة الإنشائية، وهي الرغبة في صنع الأشياء

ويسمي ديوي الغريزتين الأوليين (التواصل والدراما) والغرائز التعاطفية الوجدانية. كما يجمع الغريزتين الأخيرتين (غريزة الاستطلاع والغريزة الإنشائية) تحت اسم الغريزتين العلميتين.

وواضح أن كل الغرائز (عدا الخامسة) متسقة مع بعضها ويمكن التعبير بها جماليًا. أما الخامسة (غريزة الاستطلاع أو الرغبة في معرفة سبب الأشياء) فإنها هي التي تقف

بمفردها في تباين حاد مع الغرائز الأخرى، وهي التي تلقت وحدها تأكيدًا وتركيزًا جارفًا في نظم التربية التي استخدمت في الماضي [٤، ص ١٧].

والحساسية الجمالية لصيقة — كما يرى هيربرت ريد — بالإدراك نفسه وهي أساسية لدى كل إنسان، ولإثبات صحتها في حقل التربية، لابد من استجلاء حقل الخبرة الذي يسمى بالعلوم، وبمقارنتها يتضح للمتأمل أنهما متكاملان، ولا يصح الفصل بينهما. فالفن وسيلة تمثيل إحدى الحقائق، والعلم وسيلة تفسير الحقيقة نفسها.

أما التعبير فهو وسيلتنا الوحيدة لمعرفة ما إذا كانت العملية التربوية تسير بالطريقة أو بالمعدل المطلوب، والتعبير عن ذلك لا يكون إلا بالعلاقات والرموز المسموعة والمرئية. وبهذا تكون التربية هي تهذيب طرائق التعبير والنهوض بها. فهي تعلم الدارسين (وفي حالتنا هذه تلاميذ المدرسة الابتدائية وتلميذاتها) كيفية عمل الصور images والأواني، والحركات والأصوات، ودراسة هذا العمل الذي ينحصر في مجال الفن وممارسته يحرك ملكات كل من الفكر والمنطق، والذاكرة والحساسية العقلية. فالفن إذن يسعى لخلق أناس لهم كفاءة في مختلف طرائق التعبير.

دور التربية الفنية عند فيكتور لونفيلد

قضى فيكتور لونفيلد كل حياته باحثًا ومجربًا ومعلمًا للتربية الفنية. وقد اشتمل كتابه «النمو العقلي والابتكاري» *Creative and Mental Growth* على كل آرائه. ولم ينشر كتابه هذا في حياته، إنما جمعه تلميذه وزميله، وليم لامبيرت بريتين **W. Lambert Brittain** الذي أضاف بعض الأشياء التوضيحية في طبعات الكتاب اللاحقة غير أنه لم يغير شيئًا من أفكار لونفيلد الواردة في الطبعة الأولى من الكتاب، وهي أن الطفل هو أغلى ما يملك المجتمع، وأن النشاطات الإبداعية تصبح ذات معنى فقط عندما نفهم العلاقة الفعّالة بين النمو والتطور والإبداع. ويقدم بريتين Brittain للطبعة الخامسة بقوله: «كان لفكتور لونفيلد أثر فعال على التربية، وهو الذي جعل التربية الفنية معروفة، ومعترف بها كجزء رئيس في منهج المدارس العامة — ولم يكن هذا لمجرد رغبته الشديدة في الفن، ولا لتأثيره الكبير على الفن فقط — رغم عظم هذا الجانب — بل كان أيضًا لاهتمامه البالغ بالأطفال، وبكل ما يعنيهم ولاهتمامه بنموهم، وفوق كل شيء للاهتمام بهم كأطفال [٥، ص ٣].

يبدأ كتاب لونفيلد (وبريتين) بتوضيح أن للفن دورًا أساسيًا وحيويًا في تربية الأطفال وتعليمهم — فعمليات الرسم، والتلوين، والتكوين عمليات معقدة يلم الطفل أثناء ممارستها بالعناصر المفرقة لخبرته، محاولاً عمل شيء جديد موحد ذي معنى. وبعمليات الاختبار، والتفسير، وإعادة تشكيل هذه العناصر فإن الطفل يعطينا أكثر من مجرد صورة، أو قطعة نحت. إنه يعطينا جزءًا من ذاته: كيف يفكر، كيف يشعر، كيف يرى؟ فالفن بالنسبة للطفل نشاط ديناميكي موحد. ويلاحظ أن النظم التعليمية الحالية في كثير من بقاع الأرض تركز — حتى يومنا هذا — على تعليم الحقائق والمعلومات تمامًا، كما كان الحال في الولايات المتحدة التي كتب لونفيلد كتابه فيها وعنها. إن ترقي التلميذ من صف لآخر، ونجاحه في امتحان يعتمد أساسًا على حفظ معلومات معروفة مسبقًا للمعلم. ودور التلميذ كما يبدو هو حفظ معلومات وإخراجها عند الطلب. وعندما يجيد هذه العملية يصبح ناضجًا ومعدًا للتخرج من المدرسة. فالشيء المزعج حقيقة — كما يقول لونفيلد — هو أن هذه المهارة — أي مهارة إعادة هذه المعلومات المجزأة — ليست لها إلا علاقة ضعيفة جدًا بالهدف الذي نسعى إليه من نظامنا التعليمي، وهو إعداد الفرد إعدادًا تامًا ليسهم بفعالية في رفعة المجتمع. غير أن الذكاء كما نختبره الآن في مدارسنا لا يشمل مقدرات التفكير بالمدى الواسع، والتي تعد ضرورية لبقاء الجنس البشري. فمهارات المقدرة على التساؤل، والبحث عن إجابات وإيجاد شكل ونظام، وإعادة التفكير وإعادة التشكيل، وإيجاد علاقات جديدة هي قيم لا تدرس عادة بمدارسنا، بل إنها مثار سخرية كما يبدو في نظامنا التعليمي الحالي. ولعل من المقدرات الأساسية التي ينبغي أن تدرس لأطفالنا هي المقدرة على الاكتشاف والبحث عن حلول وإجابات بدلاً من انتظار الإجابات والتوجيهات في سلبية كاملة لتأتي من قبل المعلم. فالخبرات المركزية للنشاط الفني art activity تحقق هذا الهدف. وهو يتحقق بالدرجة نفسها لدى طفل في روضة من رياض الأطفال، ويكمل في تجميع وتكوين موضوع يسميه «الربيع» من قطع من الخوص والأوراق الملونة، وغطاءات الزجاج، كما يتحقق لدى طالب الكلية الذي يصور لوحة تتطلب مزج الألوان واستحداث أشكال جديدة [٥، ص ٤].

ويذكر لونفيلد أنه لاحظ اقتناع الجميع بأن التعليم يحدث بوساطة الحواس، غير أن نظم التعليم الحاضرة لا تركز على التعليم بهذه الحواس إلا في القليل النادر من حالات

رياض الأطفال، حيث يسمح للصغار بالتحرك وتجريب الخامات، وحتى هذه النشاطات تدرس كغاية في حد ذاتها. فالهدف يبدو هو تنمية مهارة خاصة بحيث يمكن مراجعتها والتأكد من أنها قد تم تدريسها بدلاً من استخدامها كوسائل للتعبير. وكلما تدرجنا في التعليم يتحول التعليم عن الحواس، حتى يصبح منذ فترة مبكرة من حياة التلميذ تجريديًّا، أو عملاً ذهنيًا فقط. ومعروف أن للحياة العصرية دورها في هذا التجريد.

ولعل أهم ما قدم لونفيلد من عمل هو البرهنة على أهمية النشاط الإبداعي في التربية. يقول حمدي خميس تحت عنوان «تقسيم سلم النمو الفني إلى مراحل»: ولدراسة فنون الأطفال يجدر بنا أن نتتبع نموها من الولادة حتى سن السابعة عشرة، إذ تمكن بعض الباحثين في هذا الميدان من تقسيم سلم النمو الفني عند الأطفال إلى عدة مراحل نذكرها فيما يلي:

- مرحلة ما قبل التخطيط: وتبدأ من الولادة إلى سن الثانية.
- مرحلة التخطيط: وتبدأ من سن الثانية إلى سن الرابعة.
- مرحلة تحضير المدرك الشكلي وتبدأ من سن الرابعة إلى سن السابعة.
- مرحلة المدرك الشكلي وتبدأ من السابعة إلى سن التاسعة.
- مرحلة محاولة التعبير الواقعي، وتبدأ من سن التاسعة إلى سن الحادية عشرة.
- مرحلة التبعير الواقعي، وتبدأ من سن الحادية عشرة إلى سن الثالثة عشرة.
- مرحلة المراهقة، وتبدأ من سن الثالثة عشرة إلى سن السابعة عشرة أو الثامنة عشرة.

ويضع حمدي خميس رقمًا على عبارة (بعض الباحثين) ويذكر في هامش أسفل الصفحة مايلي: «يشير هذا التقسيم لمراحل النمو حسبما جاء في كتاب لونفيلد «الخلق والنمو العقلي» [٦، ص ص ٣٦-٣٧]. [٣]

---

٣ هكذا في الأصل «الخلق والنمو العقلي» والمقصود به كتاب فيكتور لونفيلد ***Creative and Mental Growth*** ولعل الترجمة الأقرب إلى الصواب هي النمو العقلي والإبداعي «فالخلق» ترجمتها creation وليست creative لأن هذه الأخيرة صفة تعني «المبدع» وهي صفة مشتقة من الإبداع creativity.

وقـد أوضح لونفيلد مراحل تطور نمو الطفل على النحو الذي ذكره حمدي خميس شارحًا سمات كل مرحلة من هذه المراحل وموضحًا الطرق الأنسب لتدريسها.

وقد اهتم محمود البسيوني برسوم الأطفال في كتابه *تحليل رسوم الأطفال* [٤] ودرس كثيرًا من خصـائصهـا، كمـوضوع الإجادة فيها، وكيفية الرسم في موضوعات محددة، ودرس الحركة، واتجاهات العناصر لديهم، كما ناقش رسوم الموهوبين وغير الأسوياء. ودرس طرق تقويم أعمال الأطفال عامة، وغير ذلك من الموضوعات. وكتابه يساعد على تعميق فهم دور الفن في المرحلة الابتدائية، ويساعد على تصور الطريقة التي يسهم بها في تنمية المهارات الأساسية للأطفال.

ولعل مما يجعل للفن دورًا رئيسًا في التعليم الابتدائي أنه يساعد على نمو الأطفال في كل جوانب حياتهم. وإذا كانت كل مادة من المواد المقررة بالمدارس الابتدائية تخاطب جانبًا واحدًا أو جانبين، وتسعى لتنميتها أو صقلها وتدريسها وتقويتها، فإن التربية الفنية تخاطب جميع جوانب الشخصية: فالأنشطة الفنية التي يمارسها التلاميذ لا تنحصر في كونها نشاطات مؤقتة تمارس لذاتها لتنمي مهارة واحدة من المهارات الضرورية للتلاميذ بل إن هذه الأنشطة الفنية تعـد تعبـيرًا عن الطفل كله: عن كل مقدراته. فالعمل الفني لكل طفل يعكس المشـاعر، والمقدرات الفكرية، والتطور البدني، والوعي الإدراكي، والمقدرات الإبداعية والذوق الجمالي، وحتى التطور الاجتماعي [٥، ص ٢٢].

ويوضح لونفيلد أن رسومات التلاميذ لا تعكس فقط كل جوانب الشخصية عندهم بل إنها تتغير بتغير عمر الطفل وانتقاله من سنة إلى أخرى، ويتطور كلما كبر. ولفهم أهمية هذه التغيرات وتقويمها فقد قدم لونفيلد تحليلاً للمكونات الأساسية المختلفة للنمو، وبدأ بالنمو العاطفي emotional growth فأوضح أن الطفل قد ينغمس في العمل الفني لدرجة

---

٤ درس محمود البسيوني في كتابه *تحليل رسوم الأطفال* الذي طبعته دار المعارف، القاهرة عام ١٩٨٧م، الطرق الحديثة لتحليل رسوم الأطفال، وتعرض فيه لرسوم الأطفال غير الأسوياء ورسوم الموهوبين والمتفوقين وقارنها برسوم المسنين.

أن يرسم نفسه في الموضوع. وقد يكرر أشكالاً مجرد تكرار آلي. فالحالة الأولى تقتضي المرونة في التفكير وفي التخيل وفي العمل. والطفل المتردد المنطوي يلجأ للنوع الآخر وهو التكرار الآلي. وقد يساعده ذووه بتقديم الرسوم الجاهزة الرسم ليكملها فقط أو يكررها أو يلونها. ويساعدونه بذلك على الهروب من مواجهة عالم ممتلىء بالخبرات. والتلميذ غير المستجيب عاطفيًا يعبر عن مشاعره اللا انتمائية بعدم إضافة أي شيء ذاتي أو شخصي في رسومه فيحيد كل شيء.

أما النمو الفكري intellectual growth فيمكن ملاحظته من وعي الطفل المتزايد بنفسه وبيئته. فالمعرفة التي يصور بها ما يراه توضح مستواه الفكري. وتصلح الرسوم لتكون مؤشرًا للمقدرات العقلية للأطفال، خاصة عندما يكون الاتصال الكلامي متعسرًا، وقد أفرد هاريس [٥] لهذا الموضوع مؤلفًا أسماه «رسوم الأطفال كمقياس لنضجهم الفكري» *Children's Drawings as Measures of Intellectual Maturity*. ويمكن مقارنة التطور الفكري لطفلين في عمر واحد بتأمل رسومهما. فالذي يكثر من التفاصيل يكون عادة أكثر إدراكًا ممن يقتصر على شكل عام، لكن لابد من ملاحظة أن إهمال التفاصيل قد لا يكون دليلاً على انخفاض المقدرة العقلية للتلميذ. فالتحديدات العاطفية، أو عدم اهتمامه بموضوع معين قد يؤدي أيضًا لإهمال التفاصيل. وعلى كل فإن الرسوم يمكن أن تدل على مقدرات الأطفال إلى أن يصلوا إلى سن العاشرة، كما يرى روبرت كارت في بحثه «علاقة الذكاء بالمقدرة الفنية» *The Relationship of Intelligence to Art Ability* [٨]. فالطفل الذي يكون في السابعة من عمره وتشبه رسومه أطفال الخامسة تكون مقدرته الفكرية في الخامسة وغير مواكبة لعمره الزمني.

ويتضح النمو الجسمي من الأعمال الابتكارية للطفل بمقدرته على ضبط التآزر البصري الحركي، وذلك بسيطرته على جسمه في تخطيط خطوط رسومه، وأداء مهاراته. ويمكن من ملاحظة تطورها من مرحلة الخربشة غير المنظمة إلى الخربشة المنظمة. كما يمكن

---

٥ أوضح فيكتور لونفيلد بأنه قد استفاد من [٧] في توضيح دور التربية الفنية في تنمية الجانب الفكري لدى الدارسين.

ملاحظة تطورات مهاراته الحركية عند تشكيله بالصلصال أو غيره. وحتى الحركة في رسومه قد تكون معبرة عن الحركة عنده. وقد يركز طفل يعاني من شيء في عضو من أعضاء جسمه برسم ذلك الجزء. فدوام التركيز على عضو من أعضاء الجسم أو إهماله له دلالات عدة وهو بلا شك يرتبط بالنمو البدني للطفل.

وللنشاط الإبداعي الفني إسهام فعّال في إبراز مدى تطور وعي الطفل واستخدامه للعديد من الخبرات الإدراكية. وتعتبر الملاحظة البصرية من أهم ما ترتكز عليه الخبرة الفنية — ففيها يطور الطفل حساسيته للألوان، والأشكال والفراغ. وفي حالات عديدة يتكشف النمو الإدراكي من الحساسية للملامس، وتبدأ من مجرد التعامل مع الملامس، وعجن الصلصال والطين إلى التعامل بحساسية عند التشكيل المختلف للأعمال الفنية. والنمو الإدراكي يشمل مفهوم الفراغ بكل تعقيداته، فيتطور مفهومه للفراغ فيعبر عنه وحتى الأصوات حوله يعبر عنها في أعماله الفنية.

كثيرًا ما يلجأ الطفل إلى الكتابة عمومًا لعدة أسباب ولا يقتصر على الحرف الواحد المعبر. وقد يلجأ إلى الكتابة ليكمل بها الرسم، أو يستخدمها في توضيح الأشكال وتسهيل مهمة التفرقة بين الأشياء للمشاهد. وربما كان هدفه من الكتابة هو التعبير بدقة عن طبيعة الشيء المرسوم كتحديد حافلة أو مدرسة معينة.

وقد أفرد محمود البسيوني لهذا الموضوع فصلًا كاملًا في كتابه *تحليل رسوم الأطفال* وأسماه «مكانة الكتابة في رسوم الأطفال»[٦] فالتعامل مع الكتابة، والفراغ، والملامس، والألوان والخبرات البصرية يمد بدوافع قوية للتعبير. والخبرات البصرية تقوي المقدرة على الملاحظة، وعلى فهم الفروق والعلاقات بين الأشياء.

وممارسة النشاط الفني تنمي عند الأطفال أيضًا الوعي الاجتماعي، ويبدو هذا واضحًا من رسوم الأطفال الأولى، ويتطور من بيئة الطفل الصغير المباشرة إلى البيئة الكبيرة

٦ استفاد فيكتور لونفيلد من [٩] أيضًا في تجديد دور التربية الفنية في تنمية الجانب الاجتماعي للدارسين.

حوله وما يجري فيها. كما تتيح الممارسة نفسها فرصة ممتازة للتعامل الاجتماعي من خلال الدراسة. ففي درس الفن يمكن أن يتعاون التلاميذ لإخراج عمل فني واحد. والفن في حد ذاته عملية اتصال أو عملية اجتماعية، ومن المهم التركيز على مقدرة الفرد على العيش في تعاون في مجتمعه. ولا يمكن تطور هذه المقدرة ما لم يمارس الطفل المسؤولية في الأشياء التي يعملها، وأن يكون قادرًا على تحمل نتائج عمله، فبهذا يمكن التعامل مع الآخرين. فالأنشطة الفنية (الإبداعية) تتيح فرصة ممتازة لتحقيق هذا [٥، ص ٣١].

ولعل النمو في الجانب الجمالي لدى الصغار هو أهم ما تقدمه ممارسة الفنون. ويمكن تعريف الجماليات أو علم الجمال aesthetics بأنه هو «وسائل تنظيم التفكير، والشعور، والفهم والإدراك في شكل تعبير يوصل هذه الأفكار والمشاعر للآخرين» [٥، ص ٣١]. ويمكن ملاحظة نمو الجانب الجمالي لدى الأطفال من مدى حساسيتهم في إيجاد تكامل بين الخبرات في شكل موحد. وهذا التكامل يمكن ملاحظته في التنظيم المنسجم والتعبير عن الأفكار والمشاعر باستخدام الخطوط، والملامس والألوان. ويتم كل هذا التنظيم بتلقائية ملهمة. إن عدم التنظيم في العمل يمكن أن يدل على عدم التكامل في شخصية الطفل. فما يستخدم في مجال العلاج النفسي ودراسة تماسك التنظيم cohesiveness of organization في رسومات المرضى.

أما النمو الإبداعي (والذي تنميه التربية الفنية) فإنه يبدأ بمجرد أن يشرع الطفل في عمل خطوط يعبر بها عن نفسه أو ذاته. وتنمو مهارته وسيطرته عليها. وهذا النمو يتيح له الحرية العاطفية، والحرية في أن يجرب ويكتشف، وينسجم في العمل، ويختار العمل الفني ويطور تعامله مع خامات الفن الرئيسة التي تساعد على الإبداع، وكل أعمال التلاميذ التي تتم أثناء ممارسة الفنون تعتبر أعمالاً ابتكارية إذا عملوها دون تدخل أو مساعدة من أحد.

دور التربية الفنية عند آيزنر [٧]

قام أليوت أيزنر بدور رئيس في تشكل نظرية التربية الفنية المبنية على الفن كمادة دراسية Discipline - Based Art Education (D.B.A.E.). ولم يقتصر هذا الدور على

٧ يعتبر اليوت أيزنر من أبرز الباحثين المعاصرين الذين عملوا في مجال التربية الفنية في المدارس، مؤكدًا =

بحوثه العديدة المنشورة في مجلات التربية الفنية المتخصصة مثل «دراسات في التربية»[٨] ولا في محاضراته العامة في توضيح هذه النظرية، بل تعداها فوضح النظرية في كتابة «دور التربية الفنية المبنية على الفن كمادة دراسية في المدارس الأمريكية» *The Role of Discipline Based Art Education in America's Schools*. يقول آيزنر في شرحه لهذه النظرية: «لا تهتم نظرية التربية الفنية المبنية على الفن كمادة دراسية، بتمكين الأطفال من مشاهدة ما يسمى بالأعمال الفنية works of art فقط، وإنما تتعداها لتشمل العالم المرئي عامة. فالمهارات الضرورية لرؤية قيم الأعمال الفنية هي نفسها تستخدم في رؤية القيم الموجودة في البيئة عامة. فالمطلوب — بطبيعة الحال — ليس هو المهارات فقط، إنما الاتجاهات نحو الرؤية. فالتربية الفنية المبنية على الفن كمادة دراسية، تهتم بتطوير المهارات والاتجاه في آن واحد [١٠، ص ٤٠].

ويذكر آيزنر بأن مهمة التعليم مهمة خطيرة، لأن عالم اليوم عالم تنافس، وهو عالم صعب فلابد من إعداد التلاميذ لذلك. وأوضح أن التعليم في كل مكان يرتكز على المهارات الأساسية ويحصرها في الراءات الثلاث. ويضيف آيزنر أن أطفالنا لابد من أن يتعلموا القراءة، لكن ينبغي أن نحدد ما سوف يقومون بقراءته. ونريدهم أن يكتبوا جيدًا ويتساءل هل معنى الكتابة الجيدة أن يعرف الصغار الهجاء والقواعد والترقيم فقط، أم تعني أيضًا أن يكون عندهم أشياء طريفة ليقولوها؟ ونريدهم أن يجروا العمليات الحسابية بطريقة صحيحة حتى في عصر الحاسبات الآلية التي تحمل باليد، غير أن ذلك لا يكفي إذ لابد من أن تكون لديهم المقدرة على التعليل الرياضي وعلى استعمال أخيلتهم الحسابية لتقدير ما

= أن التربية الفنية أساسية في نمو الأطفال، ولعل أكثر ما اشتهر به آيزنر هو نظرية (التربية الفنية المبنية على الفن كمادة دراسية) ومن مؤلفاته الأخرى: (الخيال التربوي) و (المنهج والإدراك) و (فهم فنون الأطفال لتدريس أفضل).

٨ تعتبر المجلة التالية:

Studies in Art Education, A Journal of Issues and Research in Art Education, National Association of Art Education, Reston, Va.

هي أهم مجلات التربية الفنية وهي فصلية وغنية بالأبحاث الجادة، وتصدر عن رابطة التربية الفنية بالولايات المتحدة وتصدر من رستن في فيرجينيا.

لا يمكن تحديده رياضيًّا أو تضريبه حسابيًا. ونخلص من ذلك بأن أطفالنا يحتاجون لأكثر من المهارات الثلاث، وأنه بجانب إجادتهم لهذه المهارات الثلاث يحتاجون لعقول مفكرة وأن يكون بمقدورهم التمتع بإرثهم الفكري والفني العظيم الذي تمتلكه الأمة.

ويتساءل عما إذا كان دور الفن دورًا جانبيًّا في المدرسة، أو أن الفن من الكماليات التي ينبغي أن يستمتع بها أطفالنا بعد تحقيق الأساسيات، أم هو دور رئيس. ويجيب بأنه على الرغم من أن هنالك مهارات عدة يتعلمها الطفل قبل دخول المدرسة الابتدائية، فإن للمدرسة دورًا في تطوير جميع مهاراته فهو مرغم على أن يمضي زمنًا طويلاً من طفولته بهذه المؤسسة التعليمية. والمنهج الدراسي ما هو إلا أداة لتغيير عقل التلميذ. فهو الذي يحدد له كيف يفكر وفيم يفكر. وتسعى المدرسة لإيجاد الظروف المؤدية لتحقيق وإظهار القدرات العقلية للطفل. وتتيح لكل الأطفال فرصًا للتجريب، وللفهم، وللتمتع بالمصادر الثقافية المهمة التي ورثوها كآدميين فيما يدرسونه بالمدارس.

ولابد من تأكيد نقطة هي في غاية الأهمية. فأهمية هذه المادة ودورها لا يتحققان إلا بتدريس الفن بطريقة معينة: طريقة تساعد الدارسين وتشجعهم على المشاركة والاكتشاف والبحث والانطلاق.

إن الفنون تعتبر بدون شك من مصادر حضارتنا، فهي العنصر التعبيري والجانب الجمالي للعالم الذي يعيش فيه أطفالنا. وفحوى هذا العنصر هو مضمون أو محتوى الفنون بمـدارسنا. فبرامج المدارس تسعى لتقديم برامج تتيح الفرص للأطفال ليتعلموا طريقة التفكير بذكاء بوساطة الفنون، ويتعلموا كيف يفكرون بذكاء عن الفنون. أما كيفية إسهام الفنون، فهذا موضوع يعود إلى الخواص الأحيائية biological للجنس البشري، فالتعليم يبدأ بالمقدرات الأحيائية عند الإنسان. والنظام والإحساس يمكننا الإنسان من اختيار القيم الموجودة بالعالم الذي نولد فيه فنرى ونسمع، ونلمس، ونطور مقدراتنا في استخدام هذه الحواس كلما تقدمنا في العمر. ونتمكن من التعرف على الفروق اليسيرة جدًّا بين الأشياء. ونتمكن من التذكر واستعادة الأشياء من الخبرة السابقة. وبالتطور يصبح نظامنا الإحساسي — كما يقول آيزنر — محطة معلومات تلعب دورًا رئيسًا في خلق وعينا.

وبتطوير إحساسنا نتمكن من مقدرات عدة كالتذكر والتخيل، وهي التي تساعد على إنتاج الفنون. والفنون وسيلة تمثيلية تمكن الناس بوساطتها من أن يتناولوا ما فكروا فيه، وما شعروا به وآمنوا به. وحياتنا مفعمة بأشكال متنوعة من التمثيل، لأن البشر قد اكتشفوا أهمية اختراع هذه الأشكال ليعبروا بها عما يريدون توصيله. ويعتبر المنهج المدرسي الوسيلة الأساسية التي يتعلم بها الأطفال لغات هذه الأشكال، وبتعليم هذه اللغات يتمكنون من أنواع الخبرات التي تنتجها هذه الأشكال. فعندما يعجز أطفالنا عن قراءة لغات الفنون، أو الرياضيات، أو النثر المكتوب فإن محتوى هذه الأشكال والخبرات التي يمكن أن تمدهم بها، تستغلق عليهم، ولا يمكن معرفتها. ومن هذا المفهوم فإن المنهج المدرسي ينبغي أن يهدف إلى تطوير أشكال متعددة من القراءة [١٠، ص ٥].

إن رسالة الفنون بالمدارس هي مساعدة الصغار على اكتساب مهارات عدة، تمكنهم من فهم ثقافتهم وحضارتهم، وهذه المهارات لا يمكن أن تتطور تلقائيًا، إذ أن تطورها يعتمد على الفرص التي تتاح للأطفال خلال حياتهم. والمدرسة هي المكان الرئيس الذي يتيح لهم هذه الفرصة. وإلى جانب ذلك فإن ممارسة الأنشطة الفنية بالمدارس تجعل التلاميذ يستخدمون عقولهم. فالفن نشاط عقلي يكسبهم مجموعة من المهارات الإدراكية. فالتربية الفنية هي أيضا تربية بصرية. والفنون هي المادة الوحيدة التي تعنى بالقيم التعبيرية الموجودة في البيئة وفي الأعمال الفنية وتتطلب رؤية الأشياء. والفن يتيح للطفل فرصة اكتشاف العالم من حوله، وفي عملية الرؤية هذه يتحقق الوعي.

وإضافة إلى هذا، فالأعمال الفنية من رسم وتصميم وتصوير تشكيلي وضوئي، ونحت، كلها تثير مشكلات لها حلول متعددة وليست محصورة كما في الراءات الثلاث. فالفنون تتيح لتلاميذ المدرسة الابتدائية فرص استخدام أخيلتهم، وإيجاد حلول متعددة ومتنوعة للمشكلات التي تواجههم. كما تتيح لهم فرص الاعتماد على حكمهم الخاص في تحديد ما إذا كانت المشكلة قد حلت أو المشروع قد اكتمل أم لا؟ ففي مجال الفنون لا توجد برهنة لصحة إجابة، ولا معادلة تحدد وقت إكمال مهمة من المهمات. وعندما يمارس التلاميذ الأنشطة الفنية فإنهم يعتمدون على مقدراتهم الفكرية ويطورون مقدراتهم على التحكيم.

ويضيف آيزنر أن الفنون تكون مادة زينية وزخرفية هامشية في المجال التربوي. وتعتبر الفنون مادة هامشية إذا كانت المهارات العقلية التي يحفزها العمل الفني لا صلة لها بأنواع المشكلات التي يواجهها الأطفال والراشدون خارج المدرسة، وأن الاتصال بثقافتنا وحضارتنا وتنمية حواسنا، وأخيلتنا والمقدرة على التحكيم، أهداف هامشية. فالذين يقولون إن المدارس الابتدائية ينبغي أن تركز على الأساسيات لا يدركون تمامًا ما الأساسيات الجديرة بالاهتمام [١٠، ص ٧]. فالفنون تمثل نوعًا من التفكير ونوعًا من المعرفة. وأهميتها في المدرسة الابتدائية مساوية لأهمية أي شيء آخر.

ارتباط أهداف التربية الفنية بطرق تدريسها

إن ما سبق عرضه يمثل دور التربية الفنية بالمدارس الابتدائية خاصة في عالم اليوم. ولا يمكن للتربية الفنية أن تلعب هذا الدور إلا بتقديم هذه المادة بطريقة مدروسة. وقد ارتبطت أهداف التربية الفنية بطرق تدريسها منذ نشأتها. فقد كان أول أهدافها أو أدوارها التي بررت بها وجودها كمادة في التعليم العام في أوربا هي إيجاد المصممين الذين يعرفون عناصر التصميم وأسسه، ويعرفون أسرار الجمال، ليمدوا المصانع بما تتطلبه من مصممين قديرين. وقد نقل هذا الهدف نفسه إلى الولايات المتحدة الأمريكية في القرن الماضي والتر سميث Walter Smith بناء على طلب المسؤولين عن التعليم هناك، وتطور الهدف نفسه في الولايات المتحدة ليكون الإسهام في الدخل القومي. وقد دعم الدعاة للتربية الفنية وقتها دعواهم بأن بلادهم كانت تستورد من أوربا ما قيمته الملايين من الملابس في كل عام. وعزوا ذلك لجمال تصميماتها وتناسق ألوانها، وأضافوا بأن إدخال التربية الفنية في التعليم العام سوف يتيح للصغار فرص دراسة الفن والتعرف على الجمال، وأن الذين يدرسون الفن منذ صغرهم سيخرج من بينهم فنانون مجيدون، والذين لا يتخرجون كفنانين متخصصين تكون المدارس قد أتاحت لهم فهم الجمال، وبالتالي تذوق الأشياء الجميلة التي سوف يصممها زملاؤهم الذين تخصصوا في الفن. ففي هذه المرحلة كانت الفنون تدرس التصميم الصناعي، وكانت أدوات (الفن) منحصرة في المساطر والمثلثات وما شاكلها من أدوات هندسية.

وفي العقد الأخير من القرن الماضي ظهر هدف جديد للتربية الفنية وهو التعرف على خصائص الأطفال وطبائعهم وعاداتهم وسلوكهم. وذكر دعاة التربية الفنية بأنها هي المادة الوحيدة التي تمكن المربين من معرفة الأطفال. وذكروا أن الأطفال ينبغي ألا يُعامَلوا كالراشدين وألا يدرَّسوا بطرائقهم. فاتسمت طرق التربية الفنية وقتها بالحرية الكاملة، وظهرت خامات جديدة للأطفال كألوان الشمع والألوان المائية. وجاء بعد هذا دور التربية الفنية للإنتاج الفني. فأوضح الداعون لها بأن دراسة الفن بالمدارس تتيح للأطفال فرصة التعرف على أسرار الجمال في الأعمال الفنية، وتمكنهم من إنتاج أعمال فنية جميلة. وتبع هذا دور جديد للتربية الفنية نتج عن انتشار علم النفس بالغرب. ذلك الهدف الجديد لتدريس التربية الفنية بالمدارس كان هو اكتشاف المقدرات الإبداعية للأطفال وتنميتها. ثم تلاه هدف قريب منه هو تحقيق الصحة العقلية للأطفال، فكانت التربية الفنية بالمدارس تهدف إلى خلق التوازن العقلي والنفسي عند الأطفال، وتمكنهم من التنفيس عما يشعرون به من كبت خلال تلقيهم للمواد الأخرى. فالتلميذ كان يقضي يومه في جلوس مستمر وانتباه ولا يسمح له بالحركة ولا حتى بالكلام إلا نادرًا فكانت الفنون هي المادة الوحيدة التي تمكنه من أن يتحرك خلال تدريسها، وهي المادة التي تعطيه فرص التعبير عن ذاته، والمشاركة الفعّالة في العملية التربوية، إضافة إلى التنفيس عما يشعر به من ضغوط.

وواضح أن طريقة التدريس الأولى (المرحلة الهندسية) ما كانت لتتناسب مع الأهداف اللاحقة، للتربية الفنية. فبعد أن عرضنا أهداف التربية الفنية في عالم اليوم، وما يمكن أن تقوم به تنمية مهارات تلاميذ المدرسة الابتدائية وتلميذاتها، وجب أن نركز على أهمية طرق التدريس في تحقيق هذه الأهداف.

ولعل طرق التدريس التي ظلت تمارس في مدارسنا عامة، وفي مدارسنا الابتدائية خاصة هي التي أوصلت التربية الفنية إلى ما وصلت إليه من دور هامشي. فالفنون اليوم أصبحت في حالة يرثى لها، فالذي يكتب عنها لابد من أن يشعر بما شعر به الشامي عندما قدم لكتابة *الظاهرة الجمالية في الإسلام*، حيث قال: «فقد ينتقد العاملون للإسلام هذا البحث والاهتمام به، باعتباره من نافلة القول، ومن حقهم أن يكون شعورهم كذلك

حرصًا على الوقت ألا يضيع سدى، سواء بالنسبة للكاتب أو القارىء. ومن واجب كل كاتب أن يحرص على وقت قارئه [١١، ص ٣].

ولعـل تتبعنا للمناهج وطرائق التدريس لمادة التربية الفنية كانت من العوامل التي أوصلت هذه المادة إلى هذه الحالة التي لا تحسد عليها.

الخاتمـــة

لعـل فيما سبق ما يوضـح الدور الذي يمكن أن تسهم به التربية الفنية في تنمية مهارات تلاميذ المدارس الابتدائية وتلميذاتها. فهذه المادة لها دور أساسي بين المواد، ولا يمكن الاستغنـاء عنها في مناهجنا دون أن نخسر الشيء الكثير، ودون أن نترك جوانب أساسية بدون تنمية لدى صغارنا.

وقبل أن ننتقل إلى التوصيات رأيت أن أختتم بما ذكره أليوت آيزنر عن دور التربية الفنية، ففيه ما يفيد بإيجاز. فقد قال إن التربية الفنية لا تؤدي دورها كاملًا لسوء الفهم الذي مُني به كل من الفن والتربية، وللانقسام الذي حدد بين عمل العقل، وعمل اليد. فالخبرة في كل من الابتكار والخلق وتذوق الفن يمكن فهمها على أنها إنتاج الذكاء. وليس هذا ادعـاء بأن الفنون تغني عن العلوم، لكن التعليم الذي يهمل الظاهرة الكيفية للذكاء، والتعليم الذي يهمل الجانب العاطفي المجازي المثير في الحياة، لا يمكن أن يزيد على كونه نصف تعليم في أحسن حالاته، وفي أسوأ حالاته يعتبر تعليمًا يؤدي إلى إيجاد رجال تجمدت بصائرهم عن كل ما هو شاعري يثير المشاعر بصريًا في هذه الحياة.

التوصيـــات

وقد رأيت أن أختتم هذا البحث بالتوصيات التالية:

١ ـ ضرورة التنسيق الجماعي، على المستوى العربي عامة، لدراسة مشكلات التربية الفنية خاصة، وإيجاد الحلول لها، ووضع خطوط رئيسة لما ينبغي أن تدرسه هذه المادة.

٢ ـ إصدار نشرات وكتيبات لتوضيح دور هذه المادة، وما تقدمه لأبناء هذه الأمة، والتأكد من وصول هذه النشرات والكتيبات لأكبر عدد ممكن من أولياء الأمور والمسؤولين التربويين.

٣ ـ عقد دورات لمعلمي المدارس الابتدائية ولمديريها، لتوضيح دور هذه المادة، وللاهتمام بها خاصة في هذه المرحلة الخطيرة من عمر أبنائنا.

٤ ـ التأكيد لمديري المدارس (الابتدائية خاصة) وللمسؤولين بإدارات التعليم أن هدف التربية الفنية ليس هو إنتاج أعمال فنية ممتازة في المدارس ولا هو تخريج فنانين، إنما هو التربية عن طريق ممارسة الفن. وأن المعارض الفنية، أو حتى الوسائل التربوية التي تشمل أعمالاً يصنعها غير التلاميذ رغم أنها تحمل توقيعاتهم تعتبر هدمًا لرسالة الفن. وينبغي محاربتها بشدة.

٥ ـ إشراك وسائل الإعلام، وجميع قطاعات المجتمع في مناقشات دور هذه المادة. فتبادل الخبرات والتوعية في هذا المجال شيء أساسي للجميع، حتى يتعاون كل المستنيرين في المجتمع في بناء وتنمية جميع مهارات الناشئة.

٦ ـ إيجاد ساعات أساسية كافية لمادة التربية الفنية في الخطة العامة للمنهج.

المراجـــع

[١] إبراهيم أنيس وآخرون. *المعجم الوسيط*. القاهرة: دار إحياء التراث العربي.

[٢] Engel, Martin. "The Arts as Basic Skills." In Stephen M. Dobbs, ed. *Education and Back to Basics.* Reston, Virginia: National Education Association, 1969.

[٣] الكردي، محمد طاهر. *الخط العربي*. الرياض: الجمعية العربية السعودية للثقافة والفنون، ١٩٨٢م.

[٤] ريد، هيربرت. *التربية عن طريق الفن*. ترجمة عبدالعزيز توفيق جاويد ومراجعة مصطفى طه حبيب. سلسلة الألف كتاب. القاهرة: الهيئة العامة للكتب والأجهزة العلمية، مطبعة جامعة القاهرة، ١٩٧٠م.

[٥] Lowenfeld, Viktor and Lambert W. Brittain *Creative and Mental Growth.* 5th ed. London: Mac-Millan, 1970.

[٦] خميس، حمدي. *طرق تدريس الفنون*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٥م.

[٧] Harris. D. B. *Children's Drawings as Measures of Intellectual Maturity.* New York: Harcourt, Brace and World, 1963.

[٨] Mooney, Ross, and Taher Razik. *Explorations in Creativity.* New York: Harper & Row, 1967.

[٩] Denmis, Wayne. *Group Values Through Children's Drawings.* New York: John Wiley, 1966.

[١٠] Eisner, Elliot E. *The Role of Discipline - Based Art Education in America's Schools.* Los Angeles: The Getty Centre for Education in the Arts, 1988.

[١١] الشامي، صالح أحمد. *الظاهرة الجمالية في الإسلام*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٧هـ/١٩٨٦م.

The Role of Art Education in the Basic Skills of the Primary School Pupils

Mohamed Abdel Mageed Fadl
Associate Professor, Department of Art Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This paper investigates the role that art education could play in the development of the basic skills of primary school pupils. The views of renowned scholars and art educators were discussed. These included Herbert Read and Viktor Lowenfeld. Theories on art education were also discussed and these included the Discipline - Based Art Education which is dominating the realm of art education nowadays. A short conclusion was made along with a few suggestions.

مجلة جامعة الملك سعود، م٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٤٠٣-٤٢٨ (١٤١٢هـ/١٩٩٢م).

الإمام الغزالي وموقفه من علم الكلام

أحمد محمد أحمد جلي

أستاذ مشارك، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يعالج هذا البحث قضية من قضايا المنهج في الفكر الإسلامي، وهي قضية علم الكلام وموقف أحد علماء المسلمين وهو الإمام الغزالي منه.

فقد كان للكلام أثر كبير في إطار الفكر الإسلامي، إذ تبنته جماعات كثيرة واشتغلت به طوائف عدة من أهمها المعتزلة والأشاعرة والماتوريدية.

ورغم أن الغزالي ينتمي من ناحية مذهبية إلى مدرسة الأشاعرة الكلامية، فقد كان لتجربته الشكية ومحاولته الكشف عن الحقيقة والوصول إليها، أثر واضح في تحرره من قيد العصبية المذهبية، الأمر الذي أدى به إلى دراسة علم الكلام دراسة نقدية موضوعية، وأن يصل من خلال تلك الدراسة إلى موقف معين يحاول هذا البحث بيانه.

وقد ثبت من خلال هذا البحث أن الغزالي لم يكن كبير الثقة في الكلام كمنهج يوصل إلى اليقين، بل إنه شكك في قيمة المنهج الذي اتبعه المتكلمون، وانتهى إلى أن دور الكلام لا يتعدى الدفاع عن العقيدة الإسلامية ضد خصومها وعلاج بعض الشبهات التي قد تثار لدى طائفة محدودة من الناس. ومن ثم فإن الكلام لا يمكن أن يقود إلى المعرفة الحقة. وإن فائدته مشكوك فيها، وإن وجدت فهي محدودة.

ورغم هذا الموقف الذي اتخذه الغزالي من الكلام، فقد تبين من خلال هذا البحث أن تناول الغزالي للقضايا الكلامية كان له أثر إيجابي في بناء المدرسة الأشعرية، إذ استطاع أن يسهم في وضع قواعد منهجية تستند إلى حد كبير على ثقافته الواسعة ومعرفته الدقيقة بالمنطق الأرسطي، كما أن عرضه لبعض قضايا المذهب الأشعري كان له أثر كبير على الأشاعرة الذين جاءوا من بعده. كما أنه استخدم ثقافته الكلامية وأصول علم الكلام الأشعري في أصول الفقه ومباحثه.

تقديم

الإمام أبو حامد محمد بن محمد بن محمد الغزالي (٤٥٠ - ٥٠٥هـ/ ١٠٥٨ - ١١١٣م) علم من أعلام الفكر الإسلامي، خاض غمار جوانبه المختلفة وترك بصماته في الفقه والأصول والفلسفة والكلام والتصوف والأخلاق، وأثار كثيراً من الجدل حول حياته الفكرية وتطورها وارتباطه المذهبي وتقلبه. تعصب ضده طائفة رمته بكل تهمة وعيب وانتصر له آخرون برأوا ساحته من كل زيغ وزلل. ومهما كان رأى، من أبغضوه أو أحبوه فيه، فإن الرجل جدير بأن يُحتفى به وحريّ بأن يقوَّم فكره ويُستَفاد منه.

وتحاول هذه الدراسة أن توضح جانبًا واحدًا من جوانب الغزالي المتنوعة، ذلك هو موقفه من علم الكلام. فالغزالي كما كان فيلسوفًا درس الفلسفة وكتب فيها ونقد المشتغلين بها، وكما كان صوفيًا خبر التصوف علمًا وعاش حياة الصوفية وخاض تجاربهم ونقد المترسمين خطوات هذا الطريق، فإنه كان متكلمًا درس علم الكلام وألّف فيه ونقد أهله والمشتغلين به.

ولما كان الكلام يمثل جزءًا من المنهج التعليمي لطلاب العلم في العالم الإسلامي آنذاك، لاسيما في البيئة التي نشأ فيها الغزالي والتي كان يسود فيها المذهب الأشعري، كان من الطبيعي أن يدرس الغزالي هذا العلم ويتتلمذ على شيوخ الأشاعرة في المدارس النظامية في نيسابور وبغداد. ومن أولئك الأشاعرة الذين أخذ عنهم الغزالي العلم إمام الحرمين الجويني (ت ٤٧٨هـ)، الذي تتلمذ عليه الغزالي وتأثر به إلى حد كبير. وتجاوز الغزالي مرحلة التلقي فأصبح معلمًا للكلام في بغداد ونيسابور، ومؤلفًا في هذا العلم وكتب فيه: *الاقتصاد في الاعتقاد*، و *قواعد العقائد*، و *الأربعين في أصول الدين*، و *تهافت الفلاسفة*، و *فضائح الباطنية*، و *إلجام العوام عن علم الكلام*. ويصف الغزالي جهوده في تحصيل هذا العلم بقوله: «إني ابتدأت بعلم الكلام فحصلته وعقلته وطالعت كتب المحققين منهم وصنّفت فيه ما أردت أن أصنف» [١، ص ٩٦].

والقضايا التي تحاول هذه الدراسة أن تثيرها هي: مفهوم الكلام عند الغزالي وتصوره لدور هذا العلم، وما يمكن أن يؤديه المشتغلون به، وقيمة ما كتبه الغزالي في تطور المذهب الأشعري، وأثره في الحركة الكلامية في عمومها، والمظاهر الكلامية في كتاباته الأصولية.

مفهـوم الكـلام

يحدد الغزالي علم الكلام بأنه علم يبحث في ذات الله تعالى، وفي صفاته سبحانه، وفي أفعاله عز وجل وفي رسول الله ﷺ وما جاءنا على لسانه من تعريف الله تعالى [٢، ص ٧١]. والكلام بهذا يتطابق من حيث موضوعه مع علم التوحيد الذي يعرفه الغزالي بأنه علم ينظر في ذات الله تعالى وصفاته القديمة وصفاته الفعلية وصفاته الذاتية المتعددة بالأسامي على الوجه المذكور. وينظر في أحوال الموت والحياة وأحوال القيامة والبعث والحشر والحساب ورؤية الله تعالى. بل إن اسم الكلام اشتهر على اسم التوحيد، ونعت المخصوصون بالكلام في الأصول وعلم التوحيد بالمتكلمين. ونسبة لأهمية الموضوعات التي تناولها علم الكلام، فإنه يُعتَبر من أشرف العلوم وأجلّها وأكملها وهو من العلوم الشرعية الضرورية التي يلزم العقلاء جميعًا تحصيلها [٣، ص ٩٩].

علم الكلام وعلم التوحيد

ورغم أهمية موضوعات علم الكلام وجلالة قدرها، فإن الغزالي يرى أن المنهج الذي اتبعه المتكلمون في تقرير تلك الموضوعات ومعالجة قضاياها لا يتلاءم مع أهميتها، ومن ثم يؤكد الغزالي على التمايز بين الكلام (منهج المتكلمين)، الذي يقوم على نوع من الجدل وإثارة الشبهات، وبين التوحيد الإيماني، المتمثل في الركون إلى الله في كل أمر من أمور الحياة. فيقول الغزالي: «التوحيد قد جعل الآن عبارة عن صناعة الكلام، ومعرفة طريق المجادلة والإحاطة بطرق مناقضات الخصوم، والقدرة على التشدق فيها بتكثير الأسئلة وإثارة الشبهات وتأليف الإلزامات، حتى لقبت طوائف منهم أنفسهم بأهل العدل والتوحيد، وسمي المتكلمون العلماء بالتوحيد، مع أن جميع ماهو خاصة هذه الصناعة لم يكن يعرف منها شيءٌ في العصر الأول بل كان يشتد منهم النكير على من كان يفتح بابًا من الجدل والمماراة» [٤، مج ١، ص ص ٢٩-٣٠].

والكلام بهذا التصور يختلف عن التوحيد المستقى من القرآن والقائم على براهينه وأدلته. كما أنه من العلوم المستحدثة في الملة، لم يعهده السلف ولم يخوضوا فيه، وأنه ظهر نتيجة لظهور بعض البدع التي تصدى لها بعض المسلمين، الذين عُرفوا بالمتكلمين وعُرف منهجهم وجدالهم بالكلام. ويقول الغزالي في ذلك: «فقد ألقى الله تعالى إلى عباده على

لسان رسوله عقيدة هي الحق على ما فيه صلاح دينهم ودنياهم، كما نطق بمعرفته القرآن والأخبار، ثم ألقى الشيطان في وساوس المبتدعة أمورًا مخالفةً للسنة فلهجوا بها وكادوا يشوشون عقيدة الحق على أهلها، فأنشأ الله طائفة المتكلمين وحرّك دواعيهم لنصرة السنة بكلام مرتب، يكشف عن تلبيسات أهل البدعة المحدثة على خلاف السنة المأثورة، فمنه نشأ علم الكلام وأهله» [١، ص ص ٩٨-٩٩]. والظروف التي نشأ فيها الكلام حددت دوره، المتمثل في حفظ العقيدة الإسلامية، وحراستها، والدفاع عنها ضد مطاعن المبتدعة وأعداء الدين. أما فيما عدا هذا فلا يمكن للكلام كمنهج جدلي أن يحقق اليقين أو الطمأنينة الإيمانية في النفوس حتى لدى المشتغلين به.

وقد عبر الغزالي عن هذه الحقيقة في مواطن عديدة من كتبه، وبين أنه لا سبيل إلى الوصول إلى المعرفة الحقة عن طريق علم الكلام، وأن غاية ما يمكن أن يُستفاد من هذا العلم الدفاع عن الإيمان وحماية العقيدة بين العامة من تشويشات المبتدعة. فيقول الغزالي مثلاً: «وأما منفعته فقد يظن أن فائدته كشف الحقائق ومعرفتها على ماهي عليه، وهيهات، فليس في الكلام وفاء بهذا المطلب الشريف، ولعل التخبيط والتضليل فيه أكثر من الكشف والتعريف. وهذا إذا سمعته من محدث أو حشوي [١] ربما خطر ببالك أن الناس أعداء ما جهلوا. فاسمع هذا ممن خبر الكلام ثم قلاه بعد حقيقة الخبرة، وبعد التغلغل فيه إلى منتهى درجة المتكلمين، وجاوز ذلك إلى التعمق في علوم أخر تناسب نوع الكلام، وتحقق أن الطريق إلى حقائق المعرفة من هذا الوجه مسدود» [٤، مج ١، ص ٨٦]. ويشبه الغزالي دور المتكلم تجاه العقيدة، بدور الحارس الذي يحرس الناس في طريق الحج، فالناس اضطروا إلى اتخاذ الحراس خوفًا من تعدي الأعراب اللصوص عليهم، فإن قصر الحارس وظيفته على الحراسة فقط، لا يُعتبر من جملة الحجيج. وكذلك المتكلم، فإن الناس احتاجوا

---

[١] الحشوية اسم أطلقه المعتزلة على أهل الحديث ذمًا لهم لقبولهم الأحاديث الواردة في الصفات على ظاهرها وامتناعهم عن تأويلها [٥، مج ٤، ص ص ٢٣-٢٥، ٨٧-٨٨، ١٤٦]. والغزالي هنا يستخدم المصطلح في المعنى نفسه الذي أراده المعتزلة، علمًا بأن أهل الحديث لم يقفوا جامدين أمام النصوص، كما يدعي خصومهم، بل إنهم استخدموا عقولهم في فهم النصوص، وإنهم جادلوا بالحق وناظروا بالحجة البينة في الوقت الذي رفضوا الجدال بالباطل والمناظرة اتباعًا للهوى وتعصبًا للمذهب كما فعل المتكلمون عمومًا.

إليه لحراسة العقيدة، فإن تجرد للمناظرة والمدافعة ولم يسلك طريق الآخرة، ويشتغل بما يصلح قلبه، لم يكن من جملة علماء الدين، ولا يعتبر عارفًا بالله لأن معرفة الله تعالى، كما يقول الغزالي، لا تحصل من علم الكلام، بل إن الكلام قد يكون حجابًا عنها ومانعًا منها. وإنما الوصول إلى المعرفة بالمجاهدة، التي جعلها الله سبحانه وتعالى مقدمة للهداية، حيث قال تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ جَٰهَدُواْ فِينَا لَنَهۡدِيَنَّهُمۡ سُبُلَنَاۚ وَإِنَّ ٱللَّهَ لَمَعَ ٱلۡمُحۡسِنِينَ ﴾ [٤، مج١، ص ص ٢٠-٢١]. ويؤكد الغزالي أن منهج الكلام ومجادلات المتكلمين ومعرفة التفاريع الغريبة لا تزيد المتجرد، لها، مع الإعراض عن غيرها، إلا قسوة في القلب، وغفلة عن الله تعالى، وتماديًا في الضلال وطلبًا للجاه، إلا من تداركه الله تعالى برحمته، أو مزج مع الكلام غيره من العلوم الدينية [٤، مج١، ص ٥٠].

أسباب قصور علم الكلام

يرى الغزالي أن المتكلمين حجبوا عن إدراك حقيقة المعرفة لأسباب، من بينها: التقليد المذهبي. فالتقليد حجاب كثيف يحول بين القلوب وبين تجلي الحقائق فيها، فما لم يستطع الإنسان كسر قيد التقليد فلن تنكشف له الحقائق. ويذهب الغزالي إلى أن أكثر المتكلمين والمتعصبين للمذاهب اعتنقوا مبادىء معينة فجمدت هذه المبادىء في نفوسهم ورسخت في قلوبهم حتى أصبحت حجابًا بينهم وبين درك الحقائق الإلهية [٦، ص ١٠١؛ ٧، ص ص ٤٦-٤٨]. وسبب آخر يتعلق بالمنهج الكلامي، ذلك أن المتكلمين لم يستخدموا في مجادلاتهم براهين منطقية محققة، بل استندوا إلى مقدمات تسلموها تقليدًا ولم يمحصوها، ومن ثم جاءت براهينهم ضعيفة واهية لا توصل إلى اليقين ولا تبلغ إلى الحق. صحيح أن طائفة من المتكلمين — كما يقول الغزالي — قاموا بما ندبهم الله إليه، فأحسنوا الذب عن السنة، والنضال عن العقيدة المتلقاة بالقبول من النبوة، والتغيير في وجه ما أحدث من البدعة. ولكنهم اعتمدوا في ذلك على مقدمات تسلموها من خصومهم واضطرهم إلى تسليمها، إما التقليد أو إجماع الأمة، أو مجرد القبول من القرآن والأخبار. وكان أكثر خوضهم في استخراج مناقضات الخصوم ومؤاخذاتهم بلوازم مسلماتهم، وهذا قليل النفع في حق من لا يسلم سوى الضروريات شيئًا أصلاً [١، ص ١٠١].

علم الكلام والفلسفة

وقد حاول المتكلمون في فترات لاحقة الاستفادة من بعض مفاهيم الفلسفة اليونانية ومصطلحاتها، ولكنهم لم يتعمقوا البحث في ذلك، بل اكتفوا بأجزاء مبعثرة وعبارات مفرقة في مجادلاتهم، ومن ثم جاءت تجربتهم قاصرة. يقول الغزالي: «لما نشأت صنعة الكلام، وكثر الخوض فيه، وطالت المدة، تشوق المتكلمون إلى محاولة الذب عن السنة بالبحث عن حقائق الأمور، وخاضوا في البحث عن الجواهر والأعراض وأحكامها، لكن لما لم يكن ذلك مقصود علمهم، لم يبلغ كلامهم فيه الغاية القصوى، فلم يحصل منه ما يمحو بالكلية ظلمات الحيرة في اختلافات الخلق [١، ص ١٠١]. إضافة إلى أن المتكلمين أساءوا استخدام تلك المصطلحات، مما أحدث اختلافًا بينهم وبين خصومهم من الفلاسفة والصوفية، نظرًا لاختلاف التصورات والمفاهيم، والمراد بمعاني تلك المصطلحات، ويقول الغزالي: «إن أهل النظر تمسكوا بالإضافة إلى الآيات القرآنية، وأخبار الرسول ﷺ، بالدلائل العقلية والبراهين القياسية، وأخذوا مقدمات القياس الجدلي والعنادي ولواحقهما، من أصحاب المنطق الفلسفي، ووضعوا أكثر الألفاظ في غير مواضعها، ويعبرون في عباراتهم بالجوهر والعرض والدليل والنظر والاستدلال والحجة، ويختلف معنى كل لفظ من هذه الألفاظ عند كل قوم حتى أن الحكماء يعنون بالجوهر شيئًا، والصوفية يعنون شيئًا آخر والمتكلمون شيئًا» [٣، ص ص ١٠٦-١٠٧]. ويلتقي المتكلمون مع الفقهاء في استخدامهم لهذا المنهج الجدلي المبني على أقيسة مؤلفة من مقدمات مشهورة فيما بينهم، سلموها — كما يقول الغزالي — لمجرد شهرة أهلها، وذهلوا عن سببها ولذلك ترى أقيستهم تنتج نتائج فيتحيرون فيها وتتخبط عقولهم في تنقيحها [٨، ص ٢١].

غاية الكلام والفائدة منه

وهكذا يقرر الغزالي أن أدلة المتكلمين ومناهجهم ضعيفة لا تقوم على أسس صحيحة أو مبادىء محققة، ومن ثم فإنها تثير الحيرة والشك أكثر مما تفيد اليقين. ونتيجة لذلك فإن علم الكلام لا يمكن أن يقود إلى الإيمان أو يكشف عن حقائق الأمور، بل إن غاية ما يفيده هذا العلم هو رد الشبهات والدفاع عن العقيدة ضد خصومها. صحيح إن بعض الناس قد يفيده (الكلام) وتنفع معه أدلة المتكلمين، وتكون سببًا من أسباب إيمانه. ولكن هؤلاء

قلة وفئة معينة فينبغي أن يحدد الكلام في دائرتها وأن يستخدم بالقدر الذي يفيد معها؛ أما عامة المسلمين وجمهورهم وأصحاب الفطرة السليمة والقرائح النيرة، فإن الكلام قد يضرهم أكثر مما يصلح. ولهذا كتب الغزالي كتابه *إلجام العوام عن علم الكلام*، وأكد في كتاب *الإحياء* أن العامي ينبغي أن يحرس سمعه من الجدل والكلام غاية الحراسة، فإن ما يشوشه الجدل أكثر مما يمهده، وما يفسده أكثر مما يصلحه [٤، مج ١، ص ٨٣]. لأن الكلام قد يثير الشبهات ويحرك العقائد ويزيلها عن الجزم والتصميم، وقد يصعب رجوع العقيدة وتأكيدها بالدليل الكلامي أو بأدلة المتكلمين. ويقسم الغزالي الناس إلى أربع فرق: فرقة آمنت إيمانًا بسيطًا من غير تعقيد أدلة أو براهين. كإيمان من سبق من أجلاف العرب، فهؤلاء مؤمنون حقًا فلا ينبغي أن تشوش عليهم عقائدهم بل يجب أن يتركوا وحالهم فلا يتعرض لهم. والفرقة الثانية، فرقة لم تتبع الحق ومالت عنه كالكفرة والمبتدعة، فهؤلاء أيضًا لا جدوى من استخدام الكلام معهم، بل إن الكلام لا يزيد أمثال هؤلاء إلا تعصبًا وبعدًا عن الحق. والفرقة الثالثة، بعض الأذكياء بالفطرة، الذين وقعت في نفوسهم بعض الشكوك في العقيدة، وبعض الإشكالات حولها، فهؤلاء يجب التلطف معهم والرفق بهم في العلاج حتى تماط هذه الشكوك وتزال الشبهات. والفرقة الرابعة: طائفة من الأذكياء الذين ضلوا، فهؤلاء أيضًا يجب أن يرفق بهم حتى يستمالوا إلى الحق ويرشدوا إلى الهدى وذلك من غير إثارة العصبية في نفوسهم. فالكلام إذن يمكن أن يستخدم مع الفرقتين الثالثة والرابعة إذا ما وجد معلم بارع خبير بمداواة النفوس وأمراض القلوب [٢، ص ص ٧٥-٧٦]. وبناءً على هذا، ينبغي أن يُنْظَر إلى الكلام كدواء يُعالَج به المرضى، والدواء لأبد أن تراعى فيه مقادير معينة وأن يتحقق من إمكانية نفعه للمريض وإلا كان ضرره أكبر من نفعه. ويحصر الغزالي أصناف من يمكنهم الاستفادة من علم الكلام في اثنين، مريض وطبيب. فالأول رجل وقعت له شبهة ليست تزول عن قلبه بكلام قريب وعظي ولا بخبر نقلي عن الرسول، فيجوز أن يكون القول المرتب الكلامي دافعًا شبهته ودواء له في مرضه. والثاني شخص كامل العقل راسخ القدم في الدين، ثابت الإيمان يريد أن يحصل هذه الصنعة ليداوي بها مريضًا إذا وقعت له شبهة وليفحم به مبتدعًا إذا نبغ، وليحرس به معتقده إذا قصد مبتدع إغواءه، فتعلم ذلك، بهذا العزم، من فروض الكفايات، وتعلم قدر ما يزيل به الشك، ويدرأ الشبهة في حق المشكك فرض عين، إذا لم يمكن إعادة اعتقاده المجزوم بطريق آخر

سواه [٩، ص ص ١٥٢-١٥٣]. وينبغي أن يكون هذا الشخص الثاني كالطبيب الحاذق في استعمال الدواء الخطر، بحيث لا يضعه إلا في موضعه، وذلك في وقت الحاجة وعلى قدر الحاجة [٤، مج ١، ص ٨٦].

شروط الاشتغال بعلم الكلام

وإذا كان الكلام بهذه الدرجة من الخطورة، ويحتاج المشتغل به إلى نوع من الحذر والحيطة، فقد حاول الغزالي أن يضع شروطًا ينبغي أن تتوافر فيمن يشتغل بهذا العلم حتى لا يضل أو يضلل الآخرين، فالكلام لا يعلم لكل إنسان أو يدرس على العموم، بل لا يلقن هذا العلم إلا من تتوافر فيه الخصال التالية: الأولى، التجرد للعلم والحرص عليه. والثانية: الذكاء والفطنة والفصاحة فإن البليد لا ينتفع بفهمه، والفدم لا ينتفع بحجاجه فيخاف عليه من ضرر الكلام ولا يرجى فيه نفعه. والثالثة: أن يكون في طبعه الصلاح والديانة والتقوى ولا تكون الشهوات غالبة عليه [٤، مج ١، ص ص ٨٧-٨٨]. وإذا ما وجد مثل هذا الشخص (المتكلم)، فينبغي أن يستخدم ملكاته هذه، من ثاقب عقل ورصين رأي، في قياس الدواء بمقدار المرض ومعالجة العلل في حدود ما يزيلها.

وقد وضع الغزالي منهجًا متدرجًا تلقن به مقررات العقيدة وتقابل به الشبهات على اختلاف درجاتها قوةً وضعفًا. وصنّف رسائله وكتبه الكلامية تبعًا لهذا. وبين أنه في البلاد التي تخلو من البدع لا ينبغي أن يتعرض للأدلة، بل تقرر العقيدة ويتربص وقوع الشبهة. فإن وقعت ذكرت الأدلة للحاجة. أما في البلاد التي تشيع فيها البدع ويخاف افتتان الصبيان بها فلا بأس أن يعلم الناس قدرًا من الأدلة التي تحصنهم من الوقوع في شراك البدع، ودفعها إن وقعت لهم، ويكفي في هذا القدر كتاب *الرسالة القدسية*. أما من ثارت في نفسه الشبهات، وتنبهت نفسه إلى مواطن الأسئلة والاعتراضات، فهذا يُترقّى معه ويُعلّم ما ورد في كتاب *الاقتصاد في الاعتقاد*، فإن أقنعه فبها، وإلا فهذا دلالة على استفحال الداء، وتفشي العلة، ولن يفيد الكلام هنا [٤، مج ١، ص ٨٧].

ولعل هذا يكشف لنا جزئيًا عن السبب الذي دفع الغزالي إلى التأليف في علم الكلام، لأنه قد يسأل: إذا كان الكلام لم يشف داءه الشخصي وليس بالعلاج الشافي لكل

الأدواء، ولا بالعلم الذي يوصل إلى اليقين فلماذا إذن ألف الغزالي فيه، وعرض بالبيان والشرح لقضاياه؟

لماذا ألف الغزالي في الكلام

يتضح لنا مما سبق، ومن نصوص أخرى تؤيده، أن الغزالي كتب في علم الكلام وألف فيه تلبية لحاجات عملية تتمثل فيما يأتي:

أولاً: توضيح العقيدة الصحيحة، وإزالة الشبهات التي قد تثور في نفوس بعض الناس وفي هذا الإطار كتب الغزالي كتاب *قواعد العقائد* الذي وصفه بأنه معتقد مختصر يمثل المعتقدات التي نقلها أهل السنة من السلف الصالح مع ما يلزم لها من حجج أولية تكفي لدفع تأثير محاولات المبتدعة. وكتب كتاب *الاقتصاد في الاعتقاد*، لمن ثارت في نفسه بعض الشبهات وتنبه لبعض الأسئلة والاعتراضات، وأصبحت حالةً مرضية تحتاج إلى علاج، وبيّن الغزالي أن القدر من الكلام، الذي ذكره في *الاقتصاد* هو الذي يرجى نفعه وما عداه فإطناب وترهات مضلات، أو استقصاء لا يزيد إلا ضلالاً وجهلاً في حق من لم ينفعه ذلك القدر. وأشار إلى أن هذا الكتاب يحوي لباب علم الكلام، ولكنه أقرب في التحقيق وأقرب إلى قرع أبواب المعرفة من الكلام الرسمي الذي يصادف في كتب المتكلمين [٤، مج ١، ص ٨٧].

ثانيًا: كتب الغزالي بعض الكتب الكلامية تحقيقًا للغاية الأخرى من علم الكلام، وهي الدفاع عن العقيدة الإسلامية. ومن بين هذه الكتب، كتاب *تهافت الفلاسفة*، وكتاب *فضائح الباطنية*. أما *تهافت الفلاسفة*، فقد كتبه الغزالي ضد الفلاسفة، الذين استطالوا على الناس واعتقدوا في أنفسهم التميز عنهم. وبلغ بهم الغرور أن تهجموا على الإسلام وحاولوا نقض دعائمه وهدم عقائده وشريعته. وفي هذا الكتاب حاول الغزالي — كما يقول — أن يبين تهافت آراء الفلاسفة، ويفضح تناقض أقوالهم فيما يتعلق بالإلهيات، وينبه من حَسن اعتقاده فيهم، وظن أن مسالكهم بعيدة عن التناقض، إلى ما في مناهجهم من تناقض، وما في آرائهم من تهافت [١٠، ص ص ٧٣–٧٥]. واتبع في هدمه لآراء الفلاسفة ومناهجهم منهجًا كلاميًا يعبر عنه بقوله: «لا ندخل عليهم إلا دخول مطالب

منكر، لا دخول مدع مثبت. فأبطل عليهم ما اعتقدوه مقطوعًا بإلزامات مختلفة، فألزمهم تارة مذهب المعتزلة، وأخرى مذهب الكرَّامية، وطورًا مذهب الواقفية، ولا انتهض ذابًا عن مذهب مخصوص بل أجعل جميع الفرق ألبًا واحدًا عليهم، فإن سائر الفرق ربما خالفونا في التفصيل وهؤلاء يتعرضون لأصول الدين فلنتظاهر عليهم فعند الشدائد تذهب الأحقاد» [١٠، ص ص ٨٢-٨٣]. أما كتاب *فضائح الباطنية* فقد كتبه الغزالي بالروح نفسها متبعًا المنهج نفسه في هدم المذهب الباطني وكشف خطره على العقيدة الإسلامية.

وهكذا نرى أن الغزالي كتب في علم الكلام ليوضح من ناحية العقيدة الإسلامية وبراهينها، ويرد على الشبهات التي علقت بأذهان بعض من أصابهم شيء من رذاذ الجدل ومماحكات المتكلمين، وليرد من ناحية أخرى على أصحاب الآراء المناهضة للعقيدة الإسلامية كالباطنية والفلاسفة.

إسهام الغزالي في تطوير المذهب الأشعري

على الرغم من موقف الغزالي من الكلام والمتكلمين، وعلى الرغم من ذمه للمتكلمين ومن بينهم الأشاعرة ونعيه عليهم تعصبهم المذهبي الذي يخرج بهم في أحيان كثيرة عن الالتزام بالحق والانتصار له، ويبعد بهم عن الوصول إلى الحكم الصحيح [٩، ص ص ١٢٣-١٢٤]. على الرغم من هذا فإن الغزالي اهتم بالقضايا الرئيسة التي عالجها الأشاعرة ودافع عنها، وصنِّف من أجل ذلك كأحد أعلام المدرسة الأشعرية، كما أنه أسهم إسهامًا واضحًا في تطوير المذهب الأشعري من حيث المنهج، كما أسهم في إيضاح كثير من قضايا المذهب الكلامية والدفاع عنها.

إسهامه في تطوير المنهج

يذهب الغزالي إلى أن المنهج الذي استخدمه سلفه الأشاعرة واستطاع هو أن يسهم في وضع قواعده وتنظيم جزئياته، يقوم على الجمع بين العقل والنص باعتبارهما وسيلتين لمعرفة حقائق الأشياء يكمل بعضهما بعضًا ولا تتعارضان. فالأشاعرة (أو عصابة الحق وأهل السنة) كما يسميهم الغزالي، خلافًا للمعتزلة والفلاسفة الذين اعتمدوا على العقل، وخلافًا للحشوية الذين وقفوا عند حدود النص، تحققوا أن لا معاندة بين الشرع المنقول والحق

المعقـول. ويرى الغزالي أن الذي دفع بالحشوية إلى هذا الموقف من العقل والجمود على التقليد، ضعف عقـولهم وقلة بصـائـرهم، بينـما الذي دفع الفلاسفة والمعتزلة إلى الغلو والاعتزاز بالعقل ومصادمة قواطع الشرع به، إنما هو خبث ضمائرهم [٢، ص ٦٩]. وكلتا الطائفتين جانبت الصواب، وأن الطائفة الأولى قنعت بتقليد الأثر والخبر وأنكرت مناهج البحث والنظر، وغفلت عن أن سند الشرع أقوال الرسول ﷺ، والبرهان العقلي هو الذي عرف به صدقه فيما أخبر، بينما الطائفة الثانية اتخذت العقل وحده هاديًا، واقتصرت عليه، وجهلت أن العقل أداة محدودة قاصرة تعجز عن أن تحكم فيما وراء مجالها المحدد. وينتهي الغزالي إلى أنه لا بد من الجمع بين العقل والشرع، ويشبه الغزالي العقل بالبصر السليم والشرع بالشمس المنتشرة الضياء، فمن أعرض عن العقل مكتفيًا بالقرآن كان كمن تعرض لنور الشمس، وهو مغمض الأجفان، ولا فرق بين هذا وبين الأعمى. ويؤكد الغزالي أن العقل مع الشرع نور على نور [٢، ص ص ٦٩-٧٠].

فالغزالي يرى أن العقل هو المقياس الذي يقاس به صدق من جاء بالشرع، ومن ثم فإن الشـك في مصـداقيته يؤدي إلى الشك في إمكان التحقق من نبوة المتنبيء وادعاءات الكذابين: «بالعقل عرف صدق الشرع، ولولا صدق دليل العقل لما عرفنا الفرق بين النبي والمتنبيء، والصادق والكاذب، وكيف يكذب العقل بالشرع، وما ثبت الشرع إلا بالعقل» [١١، ص ٩]. ووفقًا لهذا التصور للعلاقة بين الشرع والعقل، بنى الغزالي موقفه من قضية التأويل وأولاها عناية خاصة ووضع لها أسسًا سار عليها من أتى بعده من الأشاعرة لاسيما فخر الدين الرازي (ت ٦٠٦هـ/ ١٢١٠م). ويعرف الغزالي التأويل بأنه «صرف الكلام عن معناه الظاهر لبيان المراد من القول.» ويذهب إلى أن الناس انقسموا حوله إلى خمس فرق بناءً على موقف كل فرقة من العلاقة بين العقل والشرع. فهناك فرقة قنعت بالنصوص ومـا فهمته من ظواهرها وصدقت بذلك وامتنعت عن الخوض في التأويل. وفرقة ثانية: اعتمدت على العقل وجعلته أصلاً ولم تعط اعتبارًا للمنقول، وصرفوا النقول المخالفة لما أدتهم إليه عقـولهم بأنها نوع من التمثيل والتخييل، وتـأول هؤلاء من ثـم كل مالم يوافق عقولهم. وفرقة ثالثة: جعلت العقل أصلاً، وتعمق هؤلاء في البحث في المعقولات وضعفت عنايتهم بالمنقول فلم يظهر لهم من المنقول شيء يعارض المعقول، ولذلك لم يقعوا في غمرة

الأشكال إلا أنهم جحدوا ما يخالف ما لديهم من ظواهر الشرع. والفرقة الرابعة: جعلت النص أصلاً وتعمقوا البحث فيه وانصرفوا عن المعقول فلم يخوضوا فيه، ولم تتضح لهم من ثم المحالات العقلية التي يمكن أن تؤدي إليها ظواهر الشرع إذا أخذت كما هي، ولذلك لم يتنبهوا إلى حاجتنا إلى التأويل. أما الفرقة الخامسة: والتي يتفق الغزالي معها، فقد توسطت ـ كما يقول الغزالي ـ في البحث فجمعت بين المعقول والمنقول وجعلت كلاً منهما أصلاً مستقلاً لا يمكن أن يعارض أحدهما الآخر، لأنه إذا كان الشرع قول الصادق، فإن العقل هو الذي يشهد بصدق الشرع فلا يمكن القول بكذبه، لأن من كذّب العقل فقد كذّب الشرع، ومن ثم يرى الغزالي مع أصحاب هذه الطائفة بأنه لا ينبغي أن يكون هناك تعارض بين النقل والعقل [١١، ص ص ٦-٩]. ولكن إذا بدا أن هناك تعارضًا في الظاهر بين العقل والنص فأيهما يكون الأصل؟ يذهب الغزالي في الإجابة عن هذا السؤال إلى تقديم العقل على الشرع وجعله حاكمًا لا يكذب قط، لأن به ثبت الشرع. وإذا عرض موقف شبهة على المتأول، ولم يتبين له وجه الحق، فعليه في ذلك ألا يكذب برهان العقل أصلاً، فإن العقل لا يكذب ولو كذب العقل فلعله كذب في إثبات الشرع. إذ به عرفنا الشرع وكيف يعرف صدق الشاهد بتزكية المزكي الكاذب، والشرع شاهد بالتفاصيل والعقل مزكي الشرع [١١، ص ١٠]. وقد استخدم الغزالي مبدأ التأويل هذا في تقرير الصفات الخبرية، كالوجه واليدين والعينين، والاستواء، وأكد بهذا اتجاه المدرسة الأشعرية المتأخرة في التأويل، رغم أن هذا الاتجاه يخالف ما ذهب إليه مؤسس المدرسة وأوائل أعلامها كالباقلاني.[٢]

وقد وضع الغزالي في مقدمته لكتاب *الاقتصاد في الاعتقاد* مناهج للاستدلال تتمثل فيما يأتي:

١ ـ منهج السبر والتقسيم، وذلك بأن يحصر الأمر في قسمين، ثم يبطل أحدهما فيلزم منه ثبوت الثاني، كالقول بأن العالم إما حادث وإما قديم، ومحال أن يكون قديمًا فيلزم منه لا محالة أن يكون حادثًا. وهذه الطريقة قد استخدمها المتكلمون قبل الغزالي لا سيما

٢ انظر لآراء الأشاعرة في الصفات: *الإبانة عن أصول الديانة* (الأشعري)، *والتمهيد* (الباقلاني)، *والعقيدة النظامية* (الجويني). وفي هذه الكتب جميعًا اتخذ الأشاعرة منهجًا يقوم على إثبات الصفات الخبرية من اليد والعين والوجه والاستواء لله تعالى من غير تعطيل ولا تشبيه، بينما لجأ الغزالي كما يتضح في *الاقتصاد*، ومن جاء بعده من الأشاعرة، كالفخر الرازي إلى التأويل.

الباقلاني والجويني وشاعت أيضًا بين الفقهاء. وقد ذكر الغزالي في كتابه معيار *العلم*، أن هذه الطريقة تمثل الصورة الثالثة من أصناف القياس، وهو القياس الشرطي المنفصل لدى المناطقة، ويسميها المتكلمون والفقهاء باسم السبر والتقسيم [٢، ص ٧٨؛ ١٢، ص ١٥٦ وما بعدها].

٢ ـ منهج ترتيب المقدمات واستخلاص النتائج منها كالقول بأن كل مالا يخلو عن الحوادث فهو حادث وهو أصل، والعالم لا يخلو عن الحوادث وهذا أصل آخر، فيلزم منهما صحة الدعوى وهو أن العالم حادث وهو المطلوب [٢، ص ٧٩].

٣ ـ منهج الإلزام: وهذا منهج معروف عند المتكلمين بإلزام الخصم بما يؤدي إليه فرضه من محال، مما يترتب عليه صحة ما يذهب إليه الملزم، ويقول الغزالي في ذلك: «إنا لا نتعرض لثبوت دعوانا، بل ندعي استحالة دعوى الخصم، بأن نبين أنه مفض إلى محال، وما يفضي إلى المحال فهو محال لا محالة. مثال ذلك: إن صح قول الخصم أن دورات الفلك لا نهاية لها، لزم منه صحة قول القائل أن مالا نهاية له قد انقضى وفرغ منه، ومعلوم أن هذا الأمر محال، فيعلم منه لا محالة أن المفضي إليه محال.» وقد بيّن الغزالي في معيار *العلم* أن هذا المنهج هو الصنف الرابع من أصناف القياس المنطقي وصورته صورة القياس الحملي. ولكن إذا كانت المقدمتان صادقتين سمي قياسًا مستقيمًا، وإن كانت إحدى المقدمتين ظاهرة الصدق والأخرى كاذبة أو مشكوكًا فيها، وأنتج نتيجة بينة الكذب يستدل بها على أن المقدمة كاذبة، سمي قياس الخلف [٢، ص ٧٩؛ ١٢، ص ١٥٨].

ثم أجمل الغزالي بعض الأسس التي يعتمد عليها البرهان في إثبات يقينيته وذكر ستة مما أسماه الأحوال المسلمة أو الواجبة التسليم وهي:

١ ـ الحسيات، أي ما يدرك بالمشاهدة الظاهرة أو الباطنة.

٢ ـ العقل المحض أو ما هو بديهي في العقل.

٣ ـ التواتر، لأن التواتر يفيد العلم.

٤ ـ أن يكون الأصل مثبتًا بقياس آخر يستند بدرجة أو درجات، إما إلى الحسيات أو العقليات، أو المتواترات، فإن ما هو فرع الأصلين يمكن أن يجعل أصلاً في قياس آخر.

٥ ـ السمعيات، ويثبت هذا الأصل بإجماع الأمة.

٦ ـ أن يكون الأصل مأخوذًا من معتقدات الخصم ومسلماته، فإنه وإن لم يقم لنا عليه دليل، أو لم يكن حسيًا ولا عقليًا، انتفعنا باتخاذنا إياه أصلاً في قياسنا، وامتنع عليه الإنكار الهادم لمذهبه [٢، ص ص ٨١-٨٢؛ ١٢، ص ١٨٦ وما بعدها].

وهكذا نرى أن الغزالي استفاد من ثقافته المنطقية في وضع أسس للمنهج الكلامي وأن يطور المذهب الأشعري، وذلك باستخدامه للمنطق الأرسطي للدفاع عن قضايا الكلام. واعتبر من ثم رائدًا لطريقة حديثة بين الأشاعرة، عرفت بطريقة المتأخرين، تمييزًا لها عن طريقة المتقدمين التي وضعها الباقلاني. فقد كان المتكلمون، قبل الغزالي، كما يقول ابن خلدون، يرفضون الأخذ بمبادىء المنطق الأرسطي لارتباط أقيسة المنطق بالعلوم الفلسفية المباينة للعقيدة الإسلامية، ووضعوا من ثم أدلتهم الخاصة وما يرتبط بها من مقدمات عقلية. ولكن حينما انتشرت علوم المنطق في الملة وقرأه الناس وفرقوا بينه وبين العلوم الفلسفية بأنه قانون ومعيار للأدلة فقط، يسبر به الأدلة منها، كما يسبر ما سواها. ثم نظروا في تلك القواعد والمقدمات في فن الكلام للأقدمين فخالفوا الكثير منها بالبراهين التي أدتهم إلى ذلك، وربما أن كثيرًا منها مقتبس من كلام الفلاسفة في الطبيعيات والإلهيات. فلما سبروها بمعيار المنطق ردهم إلى ذلك فيها ولم يعتقدوا بطلان المدلول من بطلان دليله كما صار إليه القاضي. فصارت هذه الطريقة من مصطلحهم مباينة للطريقة الأولى وتسمى طريقة المتأخرين، وربما أدخلوا فيها الرد على الفلاسفة فيما خالفوا فيه من العقائد الإيمانية وجعلوهم من خصوم العقائد، لتناسب الكثير من مذاهب المبتدعة ومذاهبهم. وأول من كتب في طريقة الكلام على هذا المنحى الغزالي رحمه الله، وتبعه الإمام ابن الخطيب (فخر الدين الرازي) وجماعة قفوا أثرهم واعتمدوا تقليدهم» [١٣، ص ص ٤٦٥-٤٦٦].

دفاع الغزالي عن قضايا المذهب الأشعري الكلامية

إن الغزالي الذي عاب على المتكلمين طريقتهم ومنهجهم، حاول، في جداله مع الفلاسفة في *التهافت* ومع الباطنية في *فضائح الباطنية*، أن يستند إلى أسس المنطق الأرسطي للكشف عن زيف معتقداتهم، وتهافت آرائهم واضطراب مناهجهم. كما حاول عن طريق هذا المنهج المنتظم أن يعرض قضايا علم الكلام في صورته الأشعرية وأن يدافع عنها. ولا سيما في كتبه الكلامية *كالاقتصاد في الاعتقاد*، وقواعد العقائد من *الإحياء* وأمثالها.

براهين وجود الله

ففي براهينه على وجود الله تعالى نجد أن الغزالي، رغم أنه اعتمد في العديد من كتبه على البراهين المستمدة من القرآن، والمبنية على النظر في عجائب الخلق الإلهي في الكون والإنسان [٤، مج١، ص ٩٣؛ ٧، ص ٢٤]، ورغم أنه ذم أدلة المتكلمين ووصفها بالتشويش لقلوب العامة [١٤، ص ص ٨٦-٨٧]، فإنه في كتاب *الاقتصاد في الاعتقاد* لم يستطع أن يتحرر من منهج متأخري الأشاعرة في البرهنة على وجود الله تعالى، فاستخدم دليل الحوادث المعروف عند المتكلمين، والمبني على إثبات حدث العالم أو إبطال القول بقدمه، والذي يقسم أشياء العالم إلى جواهر وأعراض. ويثبت حدث الأعراض وحدوث الجواهر الملازمة لها، وإثبات استحالة حوادث لا أول لها، وينتهي إلى القول بأن العالم بجواهره وأعراضه حادث ولابد له من محدث وهو الله تعالى [٢، ص ص ٨٥-٨٦]. والأشعري نفسه لم يرتض هذا الدليل، وأشار إلى ما في مقدماته من ضعف وخلل واستعاض عنه بأدلة أخرى مستمدة من القرآن [١٥، ص ص ٦-٧؛ ١٦، ص ص ٥٤-٥٨]. ولكن من جاء بعد الأشعري، كالباقلاني والجويني، والبغدادي، اعتمدوا على هذا الدليل في البرهنة على وجود الله تعالى [١٧، ص ص ٢٢-٢٤؛ ١٨، ص ص ٣٩-٥٠؛ ١٩، ص ص ٣٣-٦٩]. وعرض الغزالي لهذا الدليل لا يختلف في مجمله عما عرضه الأشاعرة السابقون، سوى أن عرض الغزالي يتميز بوضوح الفكرة وترتيب الأدلة وانتظامها والاستفادة من أساليب المنطق وقضايا الفلسفة اليونانية ومفاهيمها.

الحسن والقبح العقليين

بالنسبة لقضية التحسين والتقبيح وهل هما عقليان أم مردهما إلى الشرع؟ نجد أن الغزالي يتبنى موقف الأشاعرة، الذين ذهبوا إلى أن الأشياء لا تحسن لذاتها ولا تقبح لذاتها، بل إن الشرع هو الذي يبين أن هذا الشيء حسن فيتبع، وأن الشيء الآخر قبيح فينتهى عنه. وقد دافع الغزالي عن هذا الرأي دفاعًا حارًا، وذهب إلى أن مثار الخلاف حول هذه القضية يعود إلى اضطراب المفاهيم وعدم الاتفاق على تحديدها، ومن ثم حاول هو أن يحدد معنى الفعل الحسن والفعل القبيح. وانتهى إلى أن الفعل الحسن تختلف معانيه وفقًا لاختلاف الإضافات، فإذا ارتبط معناه بالفاعل نجد أن ما وافق غرض الفاعل كان حسنًا وما خالفه كان قبيحًا. ولكن الحسن والقبح قد يستمدان معنييهما من غرض غير الفاعل وهو

الموافقة والمخالفة، وهما أمران إضافيان مختلفان في الأشخاص فما كان حسنًا في حق شخص قد يكون قبيحًا في حق آخر. بل إن الفعل الواحد، وبالنسبة للشخص الواحد، قد يكون حسنًا من وجه، قبيحًا من وجه آخر كمن يستقبح الكذب عمومًا، ولكنه يستحسنه في حالة مداراة مسلم بريء هارب من ظلم الأعداء حتى لا ينكشف أمره [٢، ص ١٧٠].

وهكذا يذهب الغزالي إلى أن الحسن، وإن كان ما أتى الشرع بالثناء على فاعله، والقبيح ما أتى الشرع بذم فاعله، إلا أن الفعل لا يخلو من غرض ومنفعة يلائم غرض الفاعل، فيكون الحكم على الفعل راجعًا إلى أمور الموافقة والمخالفة، وهي إضافات نسبية تختلف باختلاف الأفراد، ومن ثم فإن العقل لا يمكنه الحكم بحسن الفعل أو قبحه. وبين الغزالي في *معيار العلم* أن قضايا الحسن والقبح من المشهورات، فحكمنا بحسن إفشاء السلام وإطعام الطعام، وحكمنا بقبح إيذاء الإنسان وقتل الحيوان وغيرها، قضايا لو خُلِّيَ الإنسان وعقله المجرد ووهمه وحسه لما قضى الذهن بها قضاءً بمجرد العقل والحس، ولكن إنما قضي بها لأسباب عارضة أكدت في النفس هذه القضايا وأثبتتها، وتعود هذه الأسباب في مجملها إلى العادات لا إلى الإدراك البدهي للعقل. ويقول الغزالي، لو عرضت قضية أن قتل الإنسان قبيح وإنقاذه من الهلاك جميل، وقضية أن الاثنين أكثر من الواحد، لوجدنا فرقًا بينهما، إذ أنه لا يشك في الأخيرة ولا يتوقف فيها، بينما القضايا الأولى عرضة للشك في مقدماتها [١٢، ص ص ١٩٣-١٩٧]. وهكذا يستخدم الغزالي ذخيرته المنطقية واستعداداته الجدلية لتأييد موقف المدرسة الأشعرية في قضية الحسن والقبح.

العِلّية أو السببية

أما القضية الأخيرة التي يمكن أن يبرز أثر الغزالي في صياغتها في إطار المذهب الأشعري فهي قضية العِلّية أو السببية. وقد كان مبدأ العلية من المقدمات الأولية في الفلسفة الأرسطية، واعتبره أرسطو قانونًا عقليًا منطقيًا تستند إليه أبحاث المنطق جميعًا. وقد اهتم الأشاعرة قبل الغزالي بنقد هذا المبدأ بدافع نفي فكرة أن الله هو العلة الطبيعية للعالم وأن ارتباط العالم بالله تعالى ارتباط معلول لا يتأخر عن علته. هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى، أراد الأشاعرة بهدمهم لهذا المبدأ إثبات قدرة الله المطلقة السارية في كل جزئيات هذا الكون المتغيرة.

وتأكيدًا لموقف الأشاعرة، ذهب الغزالي إلى نفي التلازم الضروري بين الأسباب والمسببات الذي قال به الفلاسفة، ويقول في ذلك: «نخالفهم في حكمهم أن هذا الاقتران المشاهد في الوجود بين الأسباب والمسببات اقتران تلازم بالضرورة، فليس في المقدور وفي الإمكان إيجاد السبب دون المسبب، ولا وجود المسبب دون السبب.» وبيّن الغزالي أن مثل هذا الاعتقاد يقود إلى القول باستحالة المعجزات وخوارق العادات التي يرتبط بها إثبات النبوة والدلالة على صدق الأنبياء في دعواهم: «إنما يلزم النزاع من حيث أنه ينبني عليها إثبات المعجزات الخارقة للعادة من قلب العصا ثعبانًا وإحياء الموتى، وشق القمر. ومن جعل مجاري العادات لازمةً لزومًا ضروريًا أحال جميع ذلك» [١٠، ص ٢٣٦]. ويقدم الغزالي بدلاً من فكرة العِلِّية هذه، فكرة العادة أو الاقتران العادي بين الظواهر وأسبابها، ويذهب إلى أن ما يوجد من اقتران بين الأسباب والمسببات من وجود وعدم ليس ارتباطًا حتميًا ضروريًا بل هو ارتباط عادي: «الاقتران بين ما يعتقد في العادة سببًا وبين ما يعتقد مسببًا ليس ضروريًا عندنا، بل كل شيئين، ليس هذا ذاك، ولا ذاك هذا، ولا إثبات أحدهما متضمنًا لإثبات الآخر ولا نفيه متضمنًا لنفي الآخر، فليس من ضرورة وجود أحدهما وجود الآخر، ولا من ضرورة عدم أحدهما، عدم الآخر.» ويضرب الغزالي أمثلة بالاقتران بين الري والشرب، والشبع والأكل، والاحتراق ولقاء النار، والنور وطلوع الشمس، والموت وجز الرقبة، والشفاء وشرب الدواء، وإسهال البطن واستعمال المسهل، إلى غير ذلك من المشاهدات المقترن بعضها بالبعض الآخر. ويذهب الغزالي إلى أن اقتران هذه الظواهر يعود لما سبق من تقدير الله سبحانه بخلقها على التساوق، لا لكونه ضروريًا في نفسه غير قابل للفوت، بل في المقدور خلق الشبع دون الأكل، وخلق الموت دون جز الرقبة، وإدامة الحياة مع جز الرقبة، وهلم جرا إلى جميع المقترنات [١٠، ص ٢٣٩].

وينكر الغزالي قول الفلاسفة إن النار هي المحرقة لأنها إنما تفعل بالطبع، ويؤكد بأن فاعل الاحتراق هو الله سبحانه وتعالى إما بواسطة الملائكة أو بغير واسطة. والفلاسفة ليس لهم دليل على أن النار هي فاعل الاحتراق إلا مشاهدة الاحتراق عند ملاقاة النار، والمشاهدة تدل على الحصول عندها ولا تدل على الحصول بها، وأنه لاعلة له سواها [١٠، ص ٢٤٠].

وقد اعترض على الغزالي بأن إنكار العلية يؤدي إلى إبطال العلم وهدم العلوم القائمة على هذا القانون. وقد أدرك الغزالي هذا الاعتراض وقرره بقوله: «فإن قيل فهذا يجر إلى ارتكاب محالات شنيعة، فإنه إذا أنكر لزوم المسببات، وأضيفت إلى إرادة مخترعها، ولم يكن للإرادة أيضًا منهج مخصوص معين، بل أمكن تفننه، وتنوعه، فليُجوِّز كل واحد منا أن يكون بين يديه، سباع ضارية، ونيران مشتعلة، وجبال راسية، وأعداء مستعدة بالأسلحة لقتله، وهو لا يراها لأن الله ليس يخلق الرؤية له، ومن وضع كتابًا في بيته فليُجوِّز أن يكون قد انقلب عند رجوعه إلى بيته غلامًا أمرد عاقلاً متصرفًا أو انقلب حيوانًا. . . إلخ» [١٠، ص ٢٤٣].

ويجيب الغزالي بأن هذا الاعتراض وارد، ولكن يمكن أن يجاب عنه بأن الله تعالى خلق لنا علمًا بأن هذه الممكنات لم يفعلها، ولم ندَّعِ أن هذه الأمور واجبة، بل هي ممكنة يجوز أن تقع ويجوز ألا تقع، واستمرار العادة بها، مرة بعد أخرى يرسخ في أذهاننا، جريانها على وفق العادة الماضية ترسيخًا لا تنفك عنه [١٠، ص ٢٤٥]. ويقول أيضًا: «إن المتكلم إذا أخبر بأن ولده جزّت رقبته لم يشك في موته، وليس من العقلاء من يشك فيه وهو معترف بحصول الموت، ويباحث عن وجه الاقتران وإما النظر في أنه هل هو لزوم ضروري ليس في الإمكان تغييره أو هو بحكم جريان سنة الله تعالى لنفوذ مشيئته الأزلية التي لا تحتمل التبديل والتغيير فهو نظر في وجه الاقتران لا في نفس الاقتران. فليفهم هذا، وليعلم أن التشكك في موت من جزت رقبته وسواس مجرد، وأن اعتقاد موته يقين لا يستراب فيه» [١٢، ص ١٩١].

وقد اعترض على الغزالي أيضًا بأن مذهبه يتضمن إنكار صفات الأشياء وحقائقها الطبيعية التي طبعها الله عليها. وقد أدرك الغزالي هذا، ومن ثم أكد أن للأشياء خصائص وأن للأشياء ماهيات، ولكن هذه الطبائع والماهيات الخاصة بالأشياء هي من صنع الله تعالى، وأن الله جعل الحرارة في النار بطبعها حارة محرقة، وأنه سبحانه قادر على أن يحدث صفة في النار فلا تحرق. «إنا نسلم أن النار خلقت خلقة، إذا لاقاها قطنتان متماثلتان، أحرقتهما ولم تفرق بينهما إذا تماثلتا من كل وجه، ولكن مع هذا نجوز أن يُلقى نبي في النار فلا يحترق إما بتغيير صفة النار، أو بتغيير صفة النبي عليه السلام، فيحدث من الله تعالى،

أو من الملائكة، صفة من النار تقصر سخونتها على جسمها، بحيث لا تتعداه، فتبقى معها سخونتها وتكون على صورة النار وحقيقتها، ولكن لا تتعدى سخونتها وأثرها. أو يحدث في بدن النبي صفة، لا تخرجه عن كونه لحمًا وعظمًا، فيدفع أثر النار» [١٠، ص ٢٤٦].

وهكذا حاول الغزالي عن طريق نظرية العادة أن يؤكد أن الله هو الحقيقة الفاعلة الوحيدة في هذا الكون وأنه لا فاعل غيره ولا علة حقيقة سواه.

أثر الكلام في أصول الفقه عند الغزالي

كما أسهم الغزالي بثقافته الكلامية في بناء مدرسة الأشاعرة، فإنه قد وظف هذه الثقافة نفسها في مجال أصول الفقه، كما يتضح في كتابه *المستصفى* الذي ألفه في أخريات أيامه سنة (٥٠٣هـ). الأمر الذي يدل على أن الغزالي رغم تعبيره عن عدم قناعته بعلم الكلام، فإنه وجد في هذا العلم ما يمكن أن يستفاد به في مجال أصول الفقه.

وكما هو معلوم فإنه قبل الغزالي كان لعلم الكلام أثر واضح في دائرة أصول الفقه، وظهرت طائفة من الأصوليين تبنت بعض مناهج الكلام وعرفت الطريقة التي اتبعها هؤلاء بطريقة المتكلمين أو الشافعية في مقابل طريقة الحنفية. وتميزت طريقة المتكلمين بتقرير القواعد الأصولية حسبما تدل عليه الأدلة والبراهين، فما أيدته الأدلة من القواعد أثبتوه وما خالف ذلك ردّوه، دون التفات إلى موافقة هذه القواعد للفروع الفقهية المنقولة عن الأئمة المجتهدين أو مخالفتها. وبذلك كانت أصولهم موازين لضبط الاجتهاد وطريقًا للاستنباط وحاكمة على اجتهاد المجتهدين لا خادمة للفروع الفقهية المذهبية، لهذا لم يذكروا في كتبهم شيئًا من تلك الفروع إلا ما كان على سبيل الإيضاح والتمثيل [٢٠، ص ١٦]. وقبل الغزالي كتب في هذه الطريقة أبو الحسن البصري المعتزلي كتابه *المعتمد*، وأبو المعالي إمام الحرمين الجويني كتاب *البرهان*، ثم كتب الغزالي *المستصفي* الذي يعتبر من أفضل ما كتب في هذا الموضوع. كما يعتبر قمة جهود الغزالي في علم الأصول إذ أن الغزالي عرض لبعض الأقيسة والقواعد الفقهية وتطبيقاتها بصورة إجمالية في كتابيه *مقاصد الفلاسفة* و *القسطاس المستقيم*، ثم فصل ما أجمله في كتابيه *محك المنظر* و *معيار العلم*، ثم أصبحت هذه الأقيسة في *المستصفى* جزءًا لا يتجزأ من النسق الفقهي الإسلامي.

وفي تصنيفه للعلوم الدينية، اعتبر الغزالي الكلام العلم الكلي، وما عداه من العلوم كالفقه وأصوله والتفسير والحديث علوم جزئية، إذ أن الكلام — كما يقول الغزالي — هو المتكفل بإثبات مبادىء العلوم الدينية كلها، فهي جزئية بالإضافة إلى الكلام، فالكلام هو العلم الأعلى في الرتبة إذ منه النزول إلى هذه الجزئيات. «ولكن هل يعني ذلك أن تعلم الكلام ضروري لكل المشتغلين بتلك العلوم الجزئية.» يورد الغزالي هذا السؤال فيقول: «فإن قيل فليكن من شرط الأصولي والفقيه والمفسر والمحدث أنْ يكون قد حصل علم الكلام لأنه قبل الفراغ من الكلي كيف يمكنه النزول إلى الجزئي الأسفل؟» ويجيب الغزالي عن هذا السؤال قائلاً: «قلنا ليس ذلك شرطًا في كونه أصوليًا وفقيهًا ومفسرًا ومحدثًا وإن كان ذلك شرطًا في كونه عالمًا مطلقًا مليئًا بالعلوم الدينية، وذلك أنه ما من علم من العلوم الجزئية إلا وله مبادىء تؤخذ مسلمة بالتقليد في ذلك العلم ويطلب برهان ثبوتها في علم آخر. . . فالأصولي يأخذ بالتقليد من المتكلم أن قول الرسول ﷺ حجة ودليل واجب الصدق، ثم ينظر في وجوه دلالته وشروط صحته، فكل عالم بعلم من العلوم الجزئية فإنه مقلد لا محالة في مبادىء علمه إلى أن يترقى إلى العلم الأعلى، فيكون قد جاوز علمه إلى علم آخر» [٢١، مج ١، ص ٧].

ورغم مكانة الكلام وأهميته بالنسبة للأصولي، فإن الغزالي يأخذ على الأصوليين أنهم أسرفوا في شحن مؤلفاتهم الأصولية بقضايا كلامية ومباحث منطقية ونحوية، وبيّن في مقدمة كتابه *المستصفى* كيف انساقوا في هذه المناحي فيقول: «اعلم أنه لما رجع حد أصول الفقه إلى معرفة أدلة الأحكام اشتمل الحد على ثلاثة ألفاظ، المعرفة والدليل والحكم، فقالوا إذا لم يكن بد من معرفة الحكم حتى كان معرفته أحد الأقطاب الأربعة فلا بد أيضًا من معرفة الدليل، ومعرفة المعرفة أعني العلم، ثم العلم المطلوب لا وصول إليه إلا بالنظر، فلابد من معرفة النظر، فشرعوا في بيان حد العلم والدليل والنظر، ولم يقتصروا على تعريف صور هذه الأمـور، ولكن انجرَّ بهم إلى إقامة الدليل على إثبات العلم على منكريه من السوفسطائية، وإقامة الدليل على النظر على منكري النظر وإلى جملة من أقسام العلوم وأقسام الأدلة، وذلك مجاوزة لحد هذا العلم وخلط له بالكلام، وإنما أكثر فيه المتكلمون من الأصوليين لغلبة الكلام على طبائعهم فحملهم حب صناعتهم على خلطه بهذه الصنعة،

كما حمل حب اللغة والنحو بعض الأصوليين على مزج جملة من النحو بالأصول، فذكروا فيه من معاني الحروف ومعاني الأعراب جملاً هي من علم النحو خاصة» [٢١، مج١، ص ص ٩-١٠].

ورغم اعتراض الغزالي على انغماس الأصوليين في مباحث الكلام وخلطهم الأصول بالكلام، فإنه لم يستطع هو نفسه أن يتخلص من ذلك، وحاول أن يعتذر لذلك بقوله: «وبعد أن عرفناك إسرافهم في هذا الخلط فإنا لا نرى أن نخلي هذا المجموع عن شيء منه لأن الفطام عن المألوف شديد، والنفوس عن الغريب نافرة، لكنا نقتصر من ذلك على ما تظهر فائدته على العموم في جملة العلوم من تعريف مدارك العقول، وكيفية تدرجها من الضروريات إلى النظريات على وجه يتبين فيه حقيقة العلم والنظر والدليل وأقسامها وحججها تبييناً بليغاً تخلو عنه مصنفات الكلام» [٢١، مج١، ص ١٠].

ووفقًا لذلك وضع الغزالي في بداية كتابه *المستصفى* مقدمة في البراهين والأدلة وبيّن أن هذه المقدمة، رغم أنها ليست من علم الأصول فإنها ضرورية لكل من يشتغل بعلم من العلوم: «وليست هذه المقدمة من جملة علم الأصول ولا من مقدماته الخاصة به، بل هي مقدمة العلوم كلها، ومن لا يحيط بها فلا ثقة بعلومه أصلاً» [٢١، مج١، ص١٠]. وفي هذه المقدمة بحث الغزالي في الدليل وانقسامه إلى ما يفيد العلم والظن، ومعرفة الدليل والنظر والحكم وكيفية اقتباس الحكم من الدليل إلى غير ذلك من قضايا المنهج الأصولي عنده، ويقول الغزالي في ذلك: «اعلم أنك إذا فهمت أن نظر الأصولي في وجوه دلالة الأدلة السمعية على الأحكام الشرعية، لم يخف عليك أن المقصود معرفة كيفية اقتباس الأحكام من الأدلة، فوجب النظر في الأحكام ثم في الأدلة وأقسامها، ثم في كيفية اقتباس الأحكام من الأدلة، ثم في صفات المقتبس» [٢١، مج١، ص٧].

وبالإضافة إلى استفادة الغزالي من المنهج الكلامي في صياغته الأقيسة الأصولية فإنه استخدم مقولات الأشاعرة وآراءهم الكلامية في ردّه على المعتزلة، ففي مبحث الحكم عند الأصوليين مثلاً نجده يستعرض آراء المعتزلة في المسائل المتعلقة بأبحاثهم الكلامية ويواجه

تلك الآراء بالنقد والرد، ويكفي هنا أن نشير إلى مسألة التحسين والتقبيح، ووجوب شكر المنعم عقلاً وتكليف مالا يطاق. أما مسألة الحسن والقبح، فقد رأينا خلال هذا البحث معالجة الغزالي لها في كتبه الكلامية، وفي كتاب *المستصفى* يورد الغزالي آراء المعتزلة في حسن الأفعال وقبحها، وأن منها ما يدرك بضرورة العقل كحسن إنقاذ الغرقى والهلكى وشكر المنعم، ومعرفة حسن الصدق، وكقبح الكفران وإيلام البريء، والكذب الذي لا غرض فيه، ومنها ما يدرك بنظر العقل كحسن الصدق الذي فيه ضرر وقبح الكذب الذي فيه نفع، ومنها ما يدرك بالسمع كحسن الصلاة والحج وسائر العبادات، وزعموا أنها متميزة بصفة ذاتها عن غيرها بما فيها من اللطف المانع من الفحشاء الداعي إلى الطاعة لكن العقل لا يستقل بدركه [٢١، مج١، ص ص ٥٥-٥٦].

ويرد الغزالي على المعتزلة في هذه المسألة في صفحات عدة، لا تخرج في جملتها عما سبق أن أوردناه عن آرائه في التحسين والتقبيح خلال هذا البحث [٢١، مج١، ص ص ٥٦-٦١]. ثم يفرد الغزالي مسألة وجوب شكر المنعم عقلاً بمبحث خاص، ويذهب إلى أنه لا يجب شكر المنعم عقلاً خلافًا للمعتزلة، ودليله أنه لا معنى للواجب إلا ما أوجبه الله تعالى وأمر به وتوعد بالعقاب على تركه، فإذا لم يرد خطاب فأي معنى للوجوب» [٢١، مج١، ص ٦١]. ثم يعرض الغزالي للشبه التي أثارها المعتزلة حول هذه المسألة ويرد عليها [٢١، مج١، ص ص ٦١-٦٣].

وفي المبحث الذي عقده عن المحكوم فيه كأحد أركان الحكم عند الأصوليين، عرض الغزالي لمسألة ما إذا كان من الممكن تكليف مالا يطاق أم لا، وبعد أن أورد الرأي الذي نسب إلى أبي الحسن الأشعري، من جواز تكليف مالا يطاق والأمر بالجمع بين الضدين وقلب الأجناس وإعدام القديم وإيجاد الموجود، وما استند إليه هذا الرأي من أدلة، ينتهي الغزالي إلى أن المختار استحالة التكليف بالمحال لا لقبحه ولا لمفسدة تنشأ عنه ولا لصيغته، ولكن يمنع لمعناه، إذ معنى التكليف طلب ما فيه كلفة، والطلب يستدعي مطلوبًا، وذلك المطلوب ينبغي أن يكون مفهومًا للمكلف بالاتفاق، فلا يجوز أن يقال للشخص تحرك وأنت ساكن مثلاً. ومن خلال معالجته لهذه المسألة أكد الغزالي موقف الأشاعرة أن القدرة الحادثة

لا تؤثر في الفعل ودافع عنه، وعن غيره من مقولات الأشاعرة حول هذه القضية [٢١، مج١، ص ص ٨٦-٩٠].

ويتضح لنا من خلال هذا البحث أن الغزالي بعد خبرة واسعة بعلم الكلام تبين له أن الكلام له دور محدود لا يتعداه وهو الدفاع عن العقيدة الإسلامية ضد خصومها، وعلاج بعض الشبهات التي تحدث لفئة معينة من الناس، ومن ثم يرى الغزالي أن يؤخذ الكلام بقدر معين وفي حدود معينة، كما يؤخذ الدواء لعلاج المرض. وأكد الغزالي أن الكلام لا يمكن أن يقود إلى المعرفة الحقة ومن أراد صريح المعرفة فينبغي أن يلتمسها في مظان أخرى غير كتب الكلام ومناهج المتكلمين [٢٢، ص ص ٢٢-٢٣].

واتضح لنا أن ما كتبه الغزالي من كتب كلامية لا يخرج في عمومه عن إطار هذه الأهداف العامة لعلم الكلام. وأنه من خلال تحقيق هذه الأهداف استطاع الغزالي أن يسهم إسهامًا إيجابيًا في تطوير المذهب الأشعري، وذلك عن طريق وضع قواعد منهجية تستند إلى حد كبير على معطيات المنطق الأرسطي وشرح بعض مبادىء المذهب الأشعري والدفاع عنها بصورة كان لها تأثير كبير على الأشاعرة الذين جاءوا من بعده، إضافة إلى أن الغزالي استفاد من المنهج الكلامي وبعض مقولات الأشاعرة في أبحاثه عن أصول الفقه.

المراجع

[١] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *المنقذ من الضلال*. تحقيق ودراسة عبدالحليم محمود. القاهرة: دار الكتب الحديثة، د.ت.

[٢] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *الاقتصاد في الاعتقاد*. تحقيق عادل العوا. ط١. بيروت: دار الأمانة، ١٣٨٨هـ/ ١٩٦٩م.

[٣] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *الرسالة اللدنية*، ضمن *مجموعة القصور العوالي*؛ جـ١. تحقيق محمد مصطفى أبو العلا. ط٢. القاهرة: مكتبة الجندي، ١٣٩٠هـ/ ١٩٧٠م.

[٤] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *إحياء علوم الدين*. دمشق: مكتبة عبدالوكيل الدروي، د.ت.

[٥] ابن تيمية. *مجموع الفتاوى*. جمع وترتيب عبدالرحمن بن محمد بن قاسم وابنه محمد. ط١. ١٣٩٨هـ.

[٦] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *معارج القدس*. ط١. القاهرة: دار السعادة، ١٣٤٦هـ/ ١٩٢٧م.

[٧] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *مشكاة الأنوار*، ضمن *مجموعة القصور العوالي*، جـ٢. القاهرة: مكتبة الجندي، ١٣٩٠هـ/ ١٩٧٠م.

[٨] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *محك النظر في المنطق*. القاهرة: المطبعة الأدبية، د.ت.

[٩] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *فيصل التفرقة*، ضمن *مجموعة القصور العوالي*، جـ١. ط٢. القاهرة: مكتبة الجندي، ١٣٩٠هـ/ ١٩٧٠م.

[١٠] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *تهافت الفلاسفة*. تحقيق سليمان دينا. ط٦. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٠م.

[١١] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *قانون التأويل*. تحقيق محمد زاهد الكوثري. ط١. القاهرة: مطبعة الأنوار. ١٣٥٩هـ/ ١٩٤٠م.

[١٢] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *معيار العلم*. تحقيق سليمان دينا. القاهرة: دار المعارف، ١٩٦١م.

[١٣] ابن خلدون، عبدالرحمن. *مقدمة العلامة ابن خلدون*. القاهرة: المكتبة التجارية، د.ت.

[١٤] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *إلجام العوام عن علم الكلام*، ضمن *مجموعة القصور العوالي من رسائل الإمام الغزالي*، جـ٢. القاهرة: مكتبة الجندي، ١٣٩٠هـ/ ١٩٧٠م.

[١٥] الأشعري، أبو الحسن علي بن إسماعيل. كتاب *اللمع في الرد على أهل الزيغ والبدع*. تحقيق رتشارد مكارثي. بيروت: المطبعة الكاثوليكية، ١٩٥٢م.

[١٦] الأشعري، أبو الحسن علي بن إسماعيل. *أصول السنة*، المسماة *برسالة أهل الثغر*. تحقيق محمد الجليند. القاهرة: مطبعة التقدم، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

[١٧] الباقلاني، أبو بكر محمد بن الطيب. كتاب *التمهيد*. تصحيح ونشر رتشارد يوسف مكارثي. بيروت: المكتبة الشرقية، ١٩٥٧م.

[١٨] الجويني، إمام الحرمين أبو المعالي عبدالملك. كتاب *الإرشاد إلى قواطع الأدلة في أصول الاعتقاد*. تحقيق أسعد تميم. ط١. بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

[١٩] البغدادي، أبو منصور عبدالقاهر بن طاهر. كتاب *أصول الدين*. ط١. إستانبول: مطبعة الدولة، ١٣٤٦هـ/ ١٩٢٨م.

[٢٠] شعبان، زكي الدين. *أصول الفقه الإسلامي*. القاهرة: دار نافع، د.ت.

[٢١] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *المستصفى في علم الأصول*، ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[٢٢] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *الأربعين في أصول الدين*. القاهرة: مكتبة الجندي، د.ت.

The Attitude of al-Ghazali toward Speculative Theology (*Kalâm*)

Ahmad Mohammad Ahmad Gali
Associate Professor, Department of Islamic Studies, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi-Arabia

Abstract. The objective of this article is to study the attitude of Imam Abu-Hamid al-Ghazali toward speculative theology, the method used by different schools of thought such as the Mu'tazilites, the Ash'arites and the Maturidites. Although al-Ghazali belongs to the Ash'arite school, the period of scepticism through which he passed made him free to study and evaluate speculative theology in an objective way.

The article showed that, to al-Ghazali, speculative theology has limited aims; it succeeded in defending dogma (faith) against heretical aberrations and innovations, but failed to contribute to the attainment of individual salvation.

The article also revealed that, inspite of al-Ghazali's attitude toward *kalâm*, he played a major role in the development of the Ash'arite theological school, and he utilized his vast knowledge of Aristotelian syllogistic logic in this respect. He also succeeded in introducing logic in the field of the principles of jurisprudence *(usūl al-fiqh)*.

مجلة جامعة الملك سعود، م٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٤٢٩-٤٧٦ (١٤١٢هـ/١٩٩٢م).

الحافظ أبو الفتح الأزدي بين الجرح والتعديل

عبدالله مرحول السوالمة

أستاذ مساعد، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى جمع واستقراء ما وجِّه إلى الحافظ الناقد أبي الفتح الأزدي (ت ٣٧٤هـ) من طعون وانتقادات كالتشيّع والرّفض والوضع، والضعف والنكارة، والتشدّد والسّرف في نقد الرجال وجرحهم. هذا إلى جانب معرفة ما له عند العلماء — بشكل عام — من منزلة ومكانة في العلم والحفظ والفهم، مما جعل كثيراً منهم يثني عليه ويعوّل إلى حدّ كبير على أقواله في الرجال وغيرهم.

وعلى ضوء دراسة هذه الأقوال المتضاربة فيه — والتي تجعل الباحث في حيرة من أمره — وعلى ضوء جمع ودراسة ما يقرب من ١٠٨٠ قولاً له في الرجال — خاصة — تم جمعها مما يزيد على ٤٠ مجلدًا ثم مقارنتها بأقوال النقاد الآخرين لمعرفة موافقاته ومخالفاته لهم، وانفراداته عنهم، وما انتقد عليه منها، وما كان منها سببًا في بعض الطعون فيه.

فعلى ضوء دراسة ذلك كله — مع أخذنا بعين الاعتبار معرفة الملابسات والقرائن التي رافقت أو تسببت في إفراز بعض تلك الطعون والانتقادات المختلفة — قد توصّل هذا البحث إلى نتائج منها:

١ ـ استحالة كون الأزدي مبتدعًا أو وضّاعًا.
٢ ـ من الخطأ الحكم عليه بالضعف المطلق، بل يحمل تضعيفه على أحوال خاصة.
٣ ـ الحافظ الأزدي من الأئمة المجتهدين في الجرح والتعديل، وأقواله في الرجال مقبولة بالجملة، إذ أنه لم يُتعقّب في حالتي التفرُّد وعدمه بأكثر من نسبة ٥٪ مما ذكر له من أقوال.

وأخيراً أرجو أن يكون هذا البحث لبنة في سبيل تدعيم الحقيقة. والله من وراء القصد.

الحمد لله الذي رفع العلماء من المؤمنين بعضهم فوق بعض درجات، ووضع الموازين القسط ليوم القيامة للحسنات والسيئات، وامتن برحمته على من رجحت حسناته على سيئاته بجنات معروشات وغير معروشات.

وصلى الله على من ببعثته اكتملت الشريعة وختمت الرسالات، وعلى آله وأصحابه وأتباعه إلى يوم تُبدَّل الأرض غير الأرض والسموات وبعد.

فإنّ المتتبع لأحوال النقاد الحفَّاظ يلحظ أن بعضهم قد تناوشته أقوال العلماء تعديلاً وتجريحًا ومدحًا وقدحًا، ومن جملة هؤلاء الحفاظ الذين سدّد لهم شيء من الطعون الحافظ الناقد أبو الفتح محمد بن الحسين الأزدي الموصلي (ت ٣٧٤هـ) [1] الذي اختلفت فيه أقوال العلماء، بل وجهت إليه طعون تتعلق بالعدالة، فاتُهم بالوضع، كما نُسب إلى الرّفض وكراهة أهل السنة، وتسميتهم بالنّواصب والحطُّ من شأنهم.

كما أن بعضهم نسبه إلى الضعف، والنكارة، وعدم الاعتماد عليه وعلى أقواله في الرجال وغيرهم، وغير ذلك مما هو مدوَّن في كتب التواريخ والرجال.

هذا في الوقت الذي يجد فيه الباحث أقوال الأزدي من الكثرة بمكان حيث إنَّ العلماء نقلوا عنه كثيراً من الأقوال في الرجال والأحاديث، وعوّلوا عليها في كتبهم واكتفوا بقوله وحده في كثير من الأحيان، بل ونص غير واحد من العلماء على تعديله وقبوله.

والباحث إذ يجد مثل هذه الأقوال المتضاربة في مثل هذا الحافظ، فإنه يقع في حَيْرة من أمره، خاصةً وأنّ هذه الطعون الموجهة إليه ليست بالأمر السهل أو الهيّن فهو أمر يتعلق بالعدالة، والعدالة هي الركن الأكبر في الرواية — وهي المحور الأساس الذي يدور عليه قبول الرواية من عدمه.

---

١ هو محمد بن الحسين بن أحمد الأزدي الموصلي، قمت بكتابة ترجمة مختصرة جدًا له في مقدمة كتابه من يعرف بكنيته *ولا يعلم اسمه ولا دليل يدل على اسمه* [١، ص ص ٢-٥]، وهو من منشورات مركز البحوث التربوية بجامعة الملك سعود. وقد أشرت في هذا الكتاب لعمل هذا البحث، لذا سأكتفي=

وثبوت مثل هذه الطعون يكفي لرد أقواله وأحاديثه جملةً وتفصيلا، كما أن نسبة هذه الطعون إليه، مع سلامته منها وعدم ردها عنه، قد يوقع عند البعض ريبة قد تؤدي — على أقل تقدير — إلى التوقف فيه وفي أقواله وأحكامه، وفي هذا تفويت وتضييع لمادة علمية

= هنا بذكر مصادر ترجمته حيث إن فيها هنا زيادة مراجع على ما ذكر هناك وهذه المصادر هي:
- *الإرشاد في معرفة علماء الحديث* للحافظ أبي يعلى الخليلي [٢، مج٢، ص ٦١٣]
- *الأعلام* للزركلي [٣، مج٦، ص ٩٨]
- *الإعلان بالتوبيخ لمن ذمّ التأريخ* [٤، ص ٢١٩]
- *الأنساب* للسمعاني [٥، مج١، ص ص ١٩٨ - ١٩٩]
- *البداية والنهاية* لابن كثير [٦، مج١١، ص ٣٣٩]
- *تاريخ الإسلام* للذهبي [٧، مج٤، ص ٥٦٤]
- *تاريخ بغداد* [٨، مج٢، ص ٢٤٣]
- *تاريخ التراث* [٩، مج١، ج١، ص ٤٠٢]
- *تذكرة الحفاظ* [١٠، مج٣، ص ٣٦٧]
- *ديوان الضعفاء* [١١، ص ٢٧٠]
- *الرسالة المستطرفة* [١٢، ص ١٤٤]
- *سير أعلام النبلاء* [١٣، مج١٦، ص ص ٣٤٧-٣٥٠]
- *شذرات الذهب* [١٤، مج٣، ص ٨٤]
- *الضعفاء والمتروكون* لابن الجوزي [١٥، مج٢، ج٣، ص ٥٣]
- *طبقات الحفاظ* للسيوطي [١٦، ص ٣٨٦]
- *طبقات علماء الحديث* لابن عبدالهادي [١٧، مج٣، ص ١٥٨]
- *العبر في خبر من غبر* [١٨، مج٢، ص ١٤٣]
- *الكامل في التاريخ* [١٩، مج٩، ص ٤٠]
- *كشف الظنون* [٢٠، مج٢، ص ١٢٩٥]
- *لسان الميزان* [٢١، مج٥، ص ١٣٩]
- *معجم المؤلفين* [٢٢، مج٩، ص ٢٣٢]
- *المغني في الضعفاء* [٢٣، مج٢، ص ١٨٤]
- *المنتظم* لابن الجوزي [٢٤، مج٧، ص ١٢٥]
- *موارد الخطيب في تاريخه* [٢٥، ص ص ٣٣٠-٣٣١]
- *ميزان الاعتدال* [٢٦، مج٣، ص ٥٢٣]

غزيرة من أحاديث وجرح وتعديل، ومصطلحات وتأريخ ونحوه مما تفرد به وحده على ما سيأتي ذكره أثناء البحث.

ومعرفة وجه الحق والصواب في هذا الحافظ وفي أقواله المختلفة في الرجال وغيرهم — حينئذ مع أهميته وشدة ضرورته وحاجته — ليس بالأمر الهيّن، إذ الكلام فيه من غير دراسة عميقة مبنية على أسس ثابتة بالتتبع والاستقراء والبيان والتدليل، والمقارنة والتحليل مركب خطير ومزلق صعب.

والهدف من كتابة هذا البحث هو دراسة ما قيل في هذا الحافظ من تعديل وتجريح، مع مقارنة هذه الأقوال المختلفة ومعرفة الراجح منها، بالإضافة إلى دراسة ما يلزم من أقواله في الرجال مع مقارنتها بمثيلاتها من أقوال الأئمة الأخرين، وذلك لمعرفة وجه الحق والصواب فيه وفي أقواله المختلفة. وهذا من شأنه أن يزيل الإشكال في أمر هذا الحافظ ويجعل الباحثين والمهتمين بهذا العِلْم على استنارة حسنة به وبمنزلة أقواله وأحكامه في الرجال وغيرهم.

ومما يؤكد أهمية هذا البحث وفائدته هو أنه — بحسب علم كاتبه — لم يتناوله أحد بالبحث الجادّ الهادف، بل إنّ كل ما كُتب حول هذا الحافظ إنما هي كتابات مقتضبة جدًّا اكتُفِي فيها بذكر بعض ما قيل فيه من أقوال مجرّدة ولقد أجاد محمد إقبال السلفي إذ قال: «الأزدي من الحُفاظ البارعين، ولكن اضطربت فيه أقوال العلماء بحيث يصعب على الباحث القطع فيه ويجعله في حَيْرة... وعلى كلٍّ حال تحتاج حياته إلى دراسة تامة، ونقد شامل لأقواله» [٢٧، ص ٢٥].

والباحث إذ يقدم هذا البحث — الذي يقوم على دراسة علمية لأقوال العلماء في هذا الحافظ واستقراء ودراسة لما يقرب من ١٠٨٠ قولاً له في الرجال — خاصة — فإنه يرجو الله خالقه أن يكون قد وفِّق في استكمال جوانبه، وإيضاح غوامضه، واستخراج درره وكوامنه، كما يرجوه أن يرزقه الإخلاص في أقواله وأعماله، فإنه سبحانه ولي ذلك وأهله، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

مكانة الأزدي ومنزلته العلمية

يحسن بنا أن نبدأ أولا — وقبل ذكر الطعون والمؤاخذات — بذكر ما للحافظ الأزدي من مكانة ومنزلة علمية عند العلماء، إذ ذكر المحاسن مقدّم على ذكر المثالب، ويمكن إبراز هذه المكانة بعدة جوانب منها:

أولا: ثناء العلماء عليه

وهذا جانب مشهور، فقد وصف الحافظ الأزدي كلّ من ذكره بالحفظ والمعرفة، ولا يخفى أنهم لا يطلقون هذا الوصف إلا على من يستحقه، واجتمعت فيه الشروط المؤهلة للاتصاف به.

قال الخطيب: كان حافظًا، صنّف كتبًا في علوم الحديث، وسألت محمد بن جعفر بن علّان عنه فذكره بالحفظ وحسن المعرفة بالحديث وأثنى عليه [٨، مج٢، ص ٢٤٤].

قال الذهبي: الحافظ البارع أبو الفتح محمد بن الحسين [١٣، مج ١٦، ص ٣٤٧].

وذكره الذهبي في *تذكرة الحفاظ* — الذي قال في خطبته: هذه تذكرة بأسماء معدّلي حملة العلم النبوي ومن يُرجع إلى اجتهادهم في التوثيق والتضعيف، والتصحيح والتزييف — وقال في ترجمته هناك: الحافظ العلامة... له مصنَّف كبير في الضعفاء، وهو قويّ النفس في الجرح وهاه جماعة بلا مستند طائل [١٠، مج٣، ص ٩٦٧].

وذكره الذهبي ـ أيضًا — في *المعين في طبقات المحدثين* — الذي قال في خطبته: فهذه مقدمة في ذكر أسماء أعلام حملة الآثار النبوية تبصّر الطالب النبيه، وتذكّر المحدث المفيد بمن يقبح بالطلبة أن يجهلوهم، وليس هذا الكتاب بالمستوعب للكبار بل لمن سار ذكره في الأقطار والأعمار — ذكره في الطبقة الرابعة عشرة، ووصفه بالحفظ [٢٨، ص١٦]. [٢]

---

٢ تصحّف فيه «الموصلي» بـ «المصري» و «الكتاب بالمستوعب» بـ «كتاب بالمستوعب» خطأ.

وذكره الذهبي — أيضًا — في كتاب ذكر من يعتمد *قوله في الجرح والتعديل*، الذي قال في خطبته: فنشرع الآن بتسمية من كان إذا تكلم في الرجال قُبِل قوله ورُجِع إلى نقده — ذكره في الطبقة التاسعة منه ثم أعقب هذه الطبقة بقوله: ومن هذا الوقت — يعني القرن الرابع الهجري — تناقص الحفظ، وقلّ الاعتناء بالآثار، وركن العلماء إلى التقليد، وكان الاعتزال والتشيُّع والبدع ظاهرة بالعراق لاستيلاء آل بُويْه ثمّ [٢٩، ص٢٠٩].

واعتبره ابن الجوزي من الأئمة الكبار الذين اعتمد أقوالهم في الجرح والتعديل [١٥، مج١، ص٧].

واعتبره السخاوي من الرواة المعتمدين المصنفين [٤، ص٢١٩].

واعتبره العراقي من الأئمة المحدثين المصنفين [٢٠، مج١، ج٣، ص٢٦٠].

وذكره الحافظ أبو يعلى الخليلي فيمن ذكر من علماء بغداد ثم قال بعد ذكرهم: هؤلاء كانوا الحفاظ ببغداد بعد ابن أبي داود وابن صاعد وأعلمهم وأوثقهم [٢، مج٢، ص ص ٦١٣-٦١٤].

وذكره ابن عبدالهادي في *طبقات علماء الحديث*، وأثنى عليه [١٧، مج٣، ص ١٥٨].

فهذه الأقوال فيها التصريح بحفظ الأزدي وعلمه وفهمه وتعديله وبأنه ممن يُعتمَد قولهم في الجرح والتعديل وممن يُرجَع إلى اجتهادهم في ذلك.

ثانيا: روايته عن بعض الأكابر ورواية بعض الأكابر عنه

والأزدي، وإن لم تذكر المصادر التي ترجمت له عددًا كبيرًا من الشيوخ أو من التلاميذ، إلا أن المطلع على كتبه المختلفة، وعلى غيرها من الكتب التي استفادت منه يجد له شيوخًا وتلاميذ كثيرين، فمن شيوخه من الثقات — مثلاً — عبدالله بن أبي داود السجستاني، ومحمد بن جرير الطبري، والهيثم بن خلف الدوري، وأبو عروبة الحراني، وأبو القاسم

البغوي، وأبو يعلى الموصلي.: ومن تلاميذه المشاهير، إبراهيم بن عمر البرمكي، وأحمد بن الفتح الموصلي، ومحمد بن أحمد بن خرّاش، ومحمد بن جعفر الورّاق الشروطي، وأبو طالب بن بكير، والحافظ أبو نعيم الأصبهاني، فهؤلاء التلاميذ وغيرهم قد ارتضوه وأخذوا عنه. ومما لا شك فيه أن شيوخ الرجل وتلاميذه من المؤشرات التي تحدد مكانته ومنزلته.

ثالثًا: آثاره العلمية

إن المؤلفات تعتبر من أبرز الجوانب في إثبات منزلة الإنسان ومكانته، والأزدي له مؤلفات كثيرة فقد ألّف في الصحابة، وفي الحديث، وعلوم الحديث، والكنى والأسماء، والجرح والضعفاء. وهكذا فقد وجد له اثنا عشر كتابًا [١، ص٤] في الحديث وعلومه، وهي في جملتها مؤلفات قيمة ذات طابع علمي دقيق تعالج أنواعًا دقيقة ومتخصصة في علم «المصطلح.»

وهذا ما أشار إليه الخطيب [٨، مج٢، ص٢٤٤] ومن بعده الحافظ الذهبي [١٣، مج١٦، ص٣٤٨] إذ قالا: «كان حافظًا — يريدان الأزدي — صنّف كتبًا في علوم الحديث.»

وقد اهتم العلماء بهذه الكتب عامةً وبكتابه الضعفاء والمجروحين خاصةً فقد رواه الحافظ بن عبدالبر، وابن خير الإشبيلي عن بعض شيوخهما [٣١، ص ٢١١] كما اقتبس كثير من العلماء كثيراً من مادته.

ومما يدل على هذا الاهتمام هو أن الحافظ محمد بن يحيى بن سراقة (ت ٤١٠هـ) — وقد كان فقيها فرضيًا محدثًا مصنفًا في الفقه وفي الفرائض والشهادات، وأسماء الضعفاء والمتروكين — ذكر له أبو الفتح الموصلي بالموصل فانحدر إليه، وسمع منه تصانيفه. وأخذ عن أبي الفتح كتابه في الضعفاء، ثم نسخه وراجع فيه الدارقطني [٣٢، مج٤، ص٢١١].

إذن فهذه المؤلفات بما لها من أهمية وقيمة علمية كبيرة تعكس لنا ثقافة الرجل واهتماماته وفكره، كما أنها تساعد على معرفة مكانته العلمية ومنزلته بين العلماء.

رابعًا: أقواله المتنوعة واهتمام العلماء بها

وهو جانب لا يقل أهميةً عن الجوانب السابقة، فأقوال الأزدي كثيرة، خاصة في الجرح والتعديل والتصحيح والتضعيف ونحوه، والعلماء قد اقتبسوا كثيراً من هذه الأقوال واعتمدوها وعوّلوا عليها، وممن نقل عنه مثلاً:[٣]

١ ـ الحافظ ابن حزم (ت ٤٥٦هـ) في *المحلى*.

٢ ـ الحافظ ابن عبدالبر (ت ٤٦٣هـ) في كتابي *جامع بيان العلم وفضله* و *التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد*.

٣ ـ الحافظ أبو بكر الخطيب (ت ٤٦٣هـ) في *تاريخ بغداد*. وقد بلغت اقتباساته عنه ٥٩ موضعًا، وقد روى الخطيب بعض الأحاديث من طريقه، كما اقتبس عنه في كتاب *التطفيل* وكتاب *الكفاية* وكتاب *الفقيه والمتفقه* [٢٥، ص ٣٣١].

٤ ـ الحافظ ابن عساكر (ت ٥٧١هـ) في *تاريخ دمشق*.

٥ ـ الحافظ أبو الفرج بن الجوزي (ت ٥٩٧هـ) وذلك في عدة كتب منها *الضعفاء والمتروكون*، بلغ مجموع ما نقله عن الأزدي فيه ٥٦٠ نصًا، وكثيراً ما كان يكتفي بقول الأزدي وحده في الرجل. كما نقل عنه ابن الجوزي في كتاب *الموضوعات الكبرى* ٧٠ نصًا في الأحاديث والرجال وروى من طريقه أحاديث واكتفى في كثير منها بقول الأزدي وحده.

وقد ذكر ابن عرّاق في خطبة كتابه تنزيه *الشريعة* [٣٣، مج١، ص٤] أن كتاب *الضعفاء* لأبي الفتح الأزدي كان من موارد ابن الجوزي — في كتابه *الموضوعات* — التي يسند الأحاديث من طريقها غالبًا. كما نقل عنه ابن الجوزي في كتاب *العلل المتناهية* ٤٢ نصًا.

٦ ـ الحافظ محمد بن إسماعيل بن خلفون (ت ٦٣٦هـ) في كتابه *المعلم برجال البخاري ومسلم* وبعضهم يسميه *المفهم*.

---

٣ أرقام هذه الاقتباسات صحيحة، وهي ليست كلها متباينة، بل قد تتفق الكتب في بعضها وقد ينفرد كل كتاب عن غيره بشيء منها، وسأقوم — إن شاء الله تعالى — بإخراجها مرتبة ومخرجة في مؤلَّف مستقل.

٧ ـ الحافظ أبو العباس النباتي، ابن الرومية (ت ٦٣٧هـ) في كتاب *الحافل تكملة الكامل لابن عدي*. ويبدو أن النباتي ظفر بنسخة من *كتاب الضعفاء* للأزدي واعتمدها وعوّل عليها، وتعقبه في بعض المواضع، يدل على ذلك نصوص ذكرها كل من الذهبي وابن حجر في كتابي *الميزان* و *اللسان* بلغ مجموعها ٢٦ نصًا.

٨ ـ الحافظ عبدالعظيم المنذري (ت ٦٥٦هـ) في كتابي *مختصر سنن أبي داود والترغيب والترهيب*.

٩ ـ الحافظ ابن تيمية الحنبلي (ت ٧٢٨هـ) في كتاب *منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة والقدرية*، وقد اعتبره ابن تيمية مصنفًا لكتب لكثيرة من كتب الرجال [٣٤، مج٧، ص ٣١١].

١٠ ـ الحافظ أبو عبدالله الذهبي (ت ٧٤٨هـ) نقل عن الأزدي ٢٢٩ نصًا في كتاب *ديوان الضعفاء والمتروكين* و ٤٢٩ نصًا في كتاب *المغني في الضعفاء* و ٦٢٩ نصًا في كتاب *ميزان الاعتدال* كما اقتبس عنه في *تاريخ الإسلام* وفي *مشتبه الأسماء والنسبة*. وأكثر هذه النصوص في نقد الرجال والأحاديث، ويبدو أن الذهبي وقف على نسخة من كتاب *الضعفاء* للأزدي ونقل عنها [٣٥، ص ٣٩٩؛ ٢١، مج٧، ص ٥٩].

١١ ـ الحافظ جمال الدين الزيلعي (ت ٧٦٢هـ) في كتاب *نصب الراية لأحاديث الهداية*.

١٢ ـ الحافظ محمد بن حمزة الحسيني (ت ٧٦٥هـ) في كتاب *رجال المسند*.

١٣ ـ الحافظ ابن كثير (ت ٧٧٤هـ) في كتاب *البداية والنهاية*.

١٤ ـ الحافظ ابن حجر العسقلاني (ت ٨٥٢هـ) نقل عن الأزدي ٣٠٥ نصوص في *تهذيب التهذيب*، وفي *لسان الميزان* ٦٣٢ نصًا. ونقل عنه أيضًا في *تقريب التهذيب* وفي *تعجيل المنفعة* وفي *الإصابة* وفي *النكت على ابن الصلاح*.

وهكذا فإن هذه الأمثلة — مع قلتها — تبيِّن أن العلماء من أمثال هؤلاء المشاهير قد عوّلوا كثيراً على أقوال الأزدي وهذا من شأنه أن يؤكد منزلته ومكانته.

الطعون والانتقادات

وهي في جملتها تتلخص بما يأتي:

أولاً: طعون تتعلق بشخصه فيما يخص العدالة.

ثانيًا: طعون تتعلق بتليينه ونكارة أحاديثه.
ثالثًا: طعون ومؤاخذات تتعلق بأقواله في الرجال وتشدده في جرحه.

وإليك الآن هذه الطعون مفصّلة واحدًا واحدًا مع ذكر مناقشاته والرد عليه.

أولاً: ما يتعلق بالعدالة من طعون وتتمثل بالأقوال الآتية

١ ـ قال الخطيب: قال محمد بن صدقة الموصلي: إن أبا الفتح الأزدي قدم بغداد على الأمير ـ يعني ابن بويه ـ فوضع له حديثًا أن جبريل كان ينزل على النبي ﷺ في صورته، قال: فأجازه وأعطاه دراهم كثيرة [٨، مج٢، ص ٢٤٤].

٢ ـ قال ابن حجر: قال ابن العديم في *تاريخ حلب*: قدم ـ يعني أبا الفتح الأزدي ـ على سيف الدولة بن حمدان فأهدى له كتابًا في مناقب علي رضي الله عنه، وقد وقفت عليه بخطّه، وفيه أحاديث منكرة تتضمن تنقيص عائشة وغيرها، وصحح رد الشمس على علي [٢١، مج٥، ص ص ١٣٩-١٤٠].

٣ ـ وقال ابن حجر أيضًا: قال ابن النجار: سمّى ـ يعني الأزدي ـ أهل السنة نواصب، وقال: إنهم يثبتون ردّ الشمس على يوشع ولا يثبتونه لعلي، ويوشع وصيّ موسى، وعلي وصيّ محمد، ومحمد أفضل من موسى فوصيّه أفضل من وصيّه، قال: وأتى في هذا الكتاب بالطامات [٢١، مج٥، ص ١٤٠].

٤ ـ وقال ابن عرّاق: أبو الفتح الأزدي الحافظ متهم بالوضع [٣٣، مج١، ص ١٠٣].

٥ ـ وذكر محمد بن طاهر الفتني الخبر الذي أورده الخطيب في أن الأزدي وضع للأمير ابن بويه حديثًا ليدلل بذلك على أنه من الرواة الوضّاعين المفترين [٣٦، ص ٢٨٩].

٦ ـ وقال الشيخ المعلّمي اليماني: والأزدي قد تكلّموا فيه حتى رموه بالوضع [٣٧، مج١، ص ص ٥٤، ٢٢١، ٤٨٧].

٧ ـ وقال الشيخ محمد زاهد الكوثري في الرد على الأزدي ـ وقد طعن في الإمام زفر ـ وأما أبو الفتح الأزدي فلا يكون مرضيّ المذهب والرأي عنده إلا من كان رافضيًا مثله في الرأي والمذهب [٣٨، ص ٢٩].

٨ ـ وقال أكرم العمري، بعد أن ذكر بعض الأقوال السابقة فيه: وبيّن ابن حجر في *لسان الميزان* أنه رافضي من الغلاة [٣٩، ص ٩٢].

مناقشة هذه الأقوال وتوجيهها أو الرد عليها

أولًا: إن مصدر الخبر الذي فيه وضع الحديث لابن بويه إنما هو محمد بن صدقة الموصلي، وقد حاولت الوقوف على ترجمته لمعرفة حاله، وإلى أي مدىً يمكن الاطمئنان إلى قوله في مثل الحافظ الأزدي، ومعرفة هل هو شاهد هذا ووقف عليه أم أن الحكاية منقطعة، وهل هذا الخبر سلم مما يكون — أحيانًا — بين الأقران والعلماء من جفوة ومنافرة أم لا؟ فلم أقف — برغم البحث — له على ترجمة مما يجعل الباحث يتوقف في خبره.

ثانيًا: إن مصدر خبر الكتاب المشتمل على الطّامات والمُهدى إلى ابن حمدان إنما هو ابن النجار (ت ٦٤٣هـ) وابن العديم (ت ٦٦٠هـ) إذ هما — بحسب علمي — أول من ذكر خبر هذا الكتاب، وعنهما نقل مثل ابن حجر في *اللسان*. وقد حاولت جهدي الوقوف على مثل هذه الأخبار في كتاب *بغية الطلب في تاريخ حلب* وفي مختصره *زبدة الحلب في تاريخ حلب*، وكلاهما لابن العديم، كما قمت بمراجعة ما وقع تحت يدي من *ذيول تاريخ بغداد* لابن النجار، فلم أظفر في هذه الكتب على شيء مما ذُكِر في حق الأزدي.

بيد أن عدم وجود مثل هذه الأخبار فيما وقفت عليه منها لا يعني أنها غير موجودة في نسخ أخرى أو في كتب أخرى لهذين المؤلفين، كما أن وجودها في مثل هذه الكتب لا يعني بالضرورة صحتها، ولا التسليم للقائلين بها.

ثالثًا: لقد قمت بتتبع كثير مما يخص الأزدي وأحصيت مؤلفاته، فلم أر من أشار إلى أنه ألّف في فضائل علي رضي الله عنه إلا ما كان من ابن النجار وابن العديم، وبينهما وبين الأزدي مفازة كبيرة حوالي ثلاثة قرون، فكيف خفي أمر مثل هذا الكتاب بما تضمنه من أخبار شنيعة على كل علماء هذه القرون الثلاثة؟! بل كيف خفي ذلك على من عاصروا الأزدي وعرفوه وعرفوا كتبه من أمثال الحافظ محمد بن جعفر بن علّان الذي أثنى عليه،

والحافظ المحدث محمد بن يحيى بن سراقة الذي رحل إليه وسمع منه تصانيفه ونسخ بعضها، كيف خفي ذلك على هؤلاء وأمثالهم إلى أن جاء ابن العديم وابن النجار بعد ثلاثة قرون فعرفا هذا الكتاب ونسباه إلى الأزدي؟!

نعم إن اختفاء مثل هذا الكتاب وانطلاءه وما فيه على علماء هذه العصور شيء يدعو للدهشة والاستغراب، وهذا ما استشعره الحافظ المؤرخ ابن كثير عندما ذكر الخبر الذي قاله محمد بن صدقة أن الأزدي وضع حديثًا لابن بويه، فقد استنكر ابن كثير هذا الخبر وشكك في صحته وأخذ يتعجب إذ قال: «والعجب إن كان هذا صحيحًا كيف راج على من له أدنى فهم وعقل» [٦، مج ١١، ص ٣٣٩].

بل إن الحافظ ابن تيمية ذكر المؤلفات التي ألفت في فضل علي رضي الله عنه في كتاب *منهاج السنة*، ولم يذكر من بين هذه المؤلفات كتابًا للأزدي، بل نقل عن الأزدي ما ينفي ما نسب إليه.

رابعًا: إن الفترة التي أعقبت وفاة الأزدي — آخر القرن الرابع وما بعده — فترة طغى فيها سلطان التشيع والاعتزال والبدع في العراق والشام وغيرهما، ولو كان للأزدي مؤلف في مناقب علي، رضي الله عنه، يتضمن ما ذكر من أخبار لتمسك به الشيعة والروافض وعضوا عليه بالنواجذ، ونادوا به بأعلى أصواتهم وإذن لذاع وانتشر صيته في فترة مبكرة.

وعدم ظهور هذا الكتاب واشتهاره في هذه الفترة هو أكبر دليل على عدم صحة وجوده آنذاك والله أعلم.

خامسًا: للحافظ برهان الدين الحلبي (ت ٨٤١هـ) كتاب *الكشف الحثيث عمن رمي بوضع الحديث*، أفرد به الرواة الوضّاعين والمتهمين بالوضع مما نقل عن الأئمة المتقدمين، ولم يذكر من بين المذكورين فيه أبا الفتح الأزدي على الرغم من أنه نقل عن الخطيب البغدادي في *التاريخ* وغيره من كتبه الأخرى وعن الذهبي في *الميزان*، بل إنه نقل

أقوالًا للأزدي من هذه الكتب وغيرها *كالموضوعات* لابن الجوزي في حكمه على بعض من ذكرهم في هذا الكتاب بالوضع أو الكذب.

ومما يجدر ذكره هنا أن الحافظ الحلبي هذا هو بلديّ لابن العديم الذي ذكر أن الأزدي أهدى لسيف الدولة كتابًا فيه «مناقب علي» الذي فيه الطامات. ويبعد أن يكون برهان الدين لم يطلع على كتب ابن العديم وهو ممن تقدموه ولم يفد منها. فعدم ذكر برهان الدين للأزدي في جملة من ذكرهم ممن اتهموا بالوضع أو الكذب — والحالة هذه — مع اعتماده عليه وتعويله على أحكامه وأقواله في هذا الكتاب هو دليل بيّن على عدم صحة ما نُسِب إلى الأزدي من طامات. والله أعلم.

سادسًا: لقد سبق القول في أن مؤلفات الأزدي يغلب عليها الطابع العلمي المتخصص الجاد، إذ أغلبها في الحديث وعلومه، والأزدي أيضًا معروف بتشدده في الجرح وبعبارته الحادة فيه، فيبعد جدًّا أن تسمح نفسيته وعقليته العلمية، واهتماماته الشخصية — كما تصورها أقواله الكثيرة في الرجال وغيرهم — بتأليف مثل هذا النوع من التآليف التي تتضمن مثل هذه الطامات والمناكير.

سابعًا: مما نسب إلى الأزدي في كتاب «فضائل علي» المنسوب إليه كما ذكر ابن النجار وابن العديم تصحيح حديث ردّ الشمس على علي، وقال: إن عليًا وصي محمد ﷺ... إلخ. والباحث وإن لم يكن في ذهنه أن يتتبع حديث رد الشمس على يوشع وعلي رضي الله عنه ويجمع الأقوال حوله، إذ ليس هذا مكانه ولا أوانه، إلا أنه حاول جهده الوقوف عليه في كثير من مظانه، وذلك لمعرفة ما إذا كان الأزدي رواه وصحّحه فعلًا أم لا؟ والحقيقة أنه وجد ما ينقض ذلك تمامًا، وهو أن الأزدي ضعّف أحاديث كثيرة في فضل علي رضي الله عنه ومن بينها حديث الوصية.

فقد روى ابن الجوزي حديث الوصية من طريق الأزدي وفيه أن سلمان الفارسي رضي الله عنه قال: يا رسول الله من وصيّك؟ قال: «من كان وصيّ موسى؟ قال: يوشع بن نون،

قال: فإن وصيّي ووارثي يقضي ديني، وينجز موعدي، وخير من أخلف بعدي علي بن أبي طالب.»

قال ابن الجوزي بعده: فيه مطر بن ميمون قال أبو الفتح الأزدي: متروك الحديث، وفيه جعفر وقد تكلموا فيه [٤٠، مج١، ص ص ٣٧٤-٣٧٥].

وذكر ابن الجوزي طريقًا آخر لهذا الحديث [٤٠، مج١، ص ٣٧٨]. وفيه نصر بن مزاحم، قال فيه الأزدي: كان غاليًا في مذهبه — يعني الرفض — غير محمود في حديثه [١٥، مج٢، ج٣، ص ١٦٠].

وروى ابن الجوزي حديثًا يفيد أن الخليفة الذي بعد النبي ﷺ إنما هو علي [٤٠، مج١، ص ٣٧٢].

وفي إسناده باذام أبو صالح مولى أم هانىء ومحمد بن مروان [٤٠، مج١، ص٣٧٢]، قال الأزدي في الأول منهما: كذاب [١٥، مج١، ص ١٣٥]، وقال في الثاني: متروك [١٥، مج٢، ج٣، ص ٩٨].

كما روى ابن الجوزي حديثًا فيه أن عليًا أحق بالخلافة من أبي بكر، وفي إسناده الحارث بن محمد عن أبي الطفيل عامر بن واثلة [٤٠، مج١، ص ٣٧٨]. قال أبو الفتح الأزدي: الحارث بن محمد عن أبي الطفيل لا يُحتَجّ بحديثه [١٥، مج١، ص ١٨٣].

وحديث «من أحب أن يتمسك بالقضيب الرطب الذي غرسه الله بيده فليتمسك بعلي.» وقال ابن الجوزي بعده: قال الأزدي: كان إسحاق بن إبراهيم — أحد رجاله — يضع الحديث [٤٠، مج١، ص ٣٨٧].

وحديث «تسليم روح علي على رسول الله ﷺ قبل خلق الأجساد بألفي عام. وقال عقبه: حديث موضوع قال الأزدي: عبدالله بن أيوب وأبوه كذابان لا تحل الرواية عنهما [٤٠، مج ١، ص ٤١٠].

وحديث «يا فاطمة علي نفسي.» وقال ابن الجوزي عقبه: خالد بن إسماعيل يضع الحديث على ثقات المسلمين. وقال أبو الفتح الأزدي: هو كذاب [٤٠، مج ١، ص ٤٠١].

فتضعيف الأزدي لمثل هذه الأحاديث — التي هي قليل من كثير من أمثالها — ومن ضمنها حديث الوصية الذي نسب إليه تصحيحه، هو أكبر دليل على عدم صحة ما نسب إليه من الطامات المذكورة في كتاب «مناقب علي،» وأنه — أيضًا — ليس شيعيًا ولا رافضيًا، ولو كان كذلك لوسعه — على أقل تقدير — السكوت على مثل هذه الأحاديث، ناهيك عن تضعيفها والطعن في رواتها.

ثامنًا: من خلال تتبع أقوال الأزدي في الرجال ومقارنتها بغيرها وجد أنه متشدد في أمر البدع بشكل عام، وفي التشيع والرفض بشكل خاص، ويظهر ذلك جليًا في التراجم الآتية:

١ ـ أبان بن تغلب الربعي، وثّقه كثير من العلماء، وقال الأزدي: كان غاليًا في التشيع، وما أعلم به في الحديث بأسًا [٤١، مج ١، ص ٩٣]. وقال ابن حجر: ثقة تكلم فيه للتشيع [٤٢، ص ٨٧].

٢ ـ أحمد بن المفضل، قال أبو حاتم كان من رؤساء الشيعة، صدوق، وذكره ابن حبان في الثقات، وقال إن حجر: صدوق شيعي في حفظه شيء، وقال الأزدي: منكر الحديث [٢٦، مج ١، ص ١٥٧؛ ٤٢، ص ٨٤].

٣ ـ بهز بن أسد العمي، وثّقه كثير من العلماء، وقال الأزدي: كان يتحامل على عثمان رضي الله عنه سيىء المذهب، وقد خالف الذهبي وابن حجر الأزدي واعتمدا بهزا [٢٦، مج ١، ص٣٥٣؛ ٤١، مج ١، ص٤٩٧؛ ٣٥، ص ص ٣٩٣، ٤٦١].

٤ ـ جعفر بن زياد الأحمر، وثّقه كثيرون، وذكر بعضهم أنه كان يتشيع، وقال الأزدي: مائل عن القصد فيه تحامل وشيعية غالية، وحديثه مستقيم [٤١، مج٢، ص ٩٢]، وقال ابن حجر: صدوق يتشيع [٤٢، ص ١٤٠].

٥ ـ جعفر بن سليمان الضبعي، وثّقه كثيرون، وذكر بعضهم أنه كان ينتحل الميل إلى أهل البيت ولم يكن بداعية، وقال الأزدي: كان فيه تحامل على بعض أهل السلف، وكان لا يكذب في الحديث [٤١، مج٢، ص ٩٥]. وقال ابن حجر: صدوق زاهد لكنه كان يتشيع [٤٢، ص ١٤٠].

٦ ـ داود بن أبي عوف الجحّاف، وثّقه كثيرون، وذكر بعضهم أنه كان يغلو في التشيع. وقال الأزدي: زائغ ضعيف [٤١، مج٣، ص ١٩٦؛ ١٥، مج١، ص ٢٦٧]، وقال ابن حجر: صدوق شيعي ربما أخطأ [٤٢، ص ١٩٩].

٧ ـ سعيد بن خثيم الهلالي، وثّقه كثيرون، وقال بعضهم: إنه شيعي، وقال الأزدي: منكر الحديث [٢٦، مج٢، ص ١٣٣؛ ٤١، مج٤، ص ٢٢]، وقال ابن حجر: صدوق رُمي بالتشيع، له أغاليط [٤٢، ص ٢٣٥].

٨ ـ عمرو بن جابر المصري، وثّقه غير واحد، وضعّفه آخرون، وقال بعضهم: إنه من جملة الشيعة، وقال الأزدي: كذاب [١٥، مج٢، ج٢، ص ٢٢٤؛ ٤١، مج٨، ص ١١]، وقال ابن حجر: ضعيف شيعي [٤٢، ص ٤١٩].

٩ ـ العلاء بن أبي العباس الشاعر المكي، ذكره ابن حبان في الثقات، وأثنى عليه ابن عيينة، وقال الأزدي: شيعي غالٍ [٢٦، مج٣، ص١٠٢؛ ٢١، مج٤، ص١٨٤].

وبعد ذكر هذه الأمثلة التي هي قليل من كثير يتبين أن الأزدي يطعن فيمن يتحامل على السلف من الشيعة ويرميه بالشيعية الغالية، وأن عبارته في الشيعة جارحة أكثر من عبارة غيره، وهذا يقضي أنه لا يمكن أن يكون شيعيًّا ناهيك عن أن يكون رافضيًا، ولو كان مثل هذه التهمة «الرفض» ونحوها يمكن إطلاقها على العلماء هكذا جزافًا لكان الحافظ الذهبي والحافظ ابن حجر وغيرهما — والحالة هذه — أولى بها من الحافظ الأزدي، وذلك بالنظر إلى عبارة كل واحد منهم فيمن ذكروا — آنفًا — وفي أمثالهم. والله أعلم.

تاسعًا: روى الأزدي بإسناده المتصل إلى علي بن أبي طالب رضي الله عنه قال: ما مات رسول الله ﷺ حتى عرفنا أن أفضلنا بعد رسول الله ﷺ أبو بكر، وما مات أبو بكر حتى عرفنا أن أفضلنا بعده عمر، وما مات عمر حتى عرفنا أن أفضلنا بعده رجل لم يسمه [٤٣، ص ٢١].

وروى أيضًا بإسناده إلى علي رضي الله عنه أنه قال على منبر الكوفة: ألا أخبركم بخير هذه الأمة بعد نبيها عليه السلام؟ قالوا: بلى. قال: أبو بكر الصديق ثم عمر بن الخطاب [٤٤، ص ٥٤].

فهل من يروي مثل هذه الأحاديث في كتبه يكون شيعيًا رافضيًا يكره أهل السنة وينال منهم، ويسميهم نواصب، ويصحح مثل حديث الوصيّة لعلي بالخلافة؟! لاشك أن هذا مستبعد جدًّا.

عاشرًا: لقد حكم الأزدي على كثيرين بالوضع والكذب، ونفرّ عمّن هذه حالهم، أو ممن اتهم بذلك ونفّر منهم وقال فيهم: لا تحل الرواية عنهم، من أمثال: إسحاق بن العنبر [٢٦، مج١، ص ١٩٥]، وإسماعيل بن يحيى التيمي [٢١، مج١، ص ٤٤١]، وأيوب بن خوط [٢١، مج١، ص ٤٧٩]، وعبدالله بن أبي علاج الموصلي [٢١، مج٣، ص ٢٦١]، ومجاشع بن عمرو الأسدي [١٥، مج٢، ج٣، ص ٣٥؛ ٤٠، مج١، ص ٢٥٤]، ومهلّب بن عثمان [١٥، مج٢، ج٣، ص ١٤٣]. فقد قال في كل واحد من هؤلاء: كذاب لا تحل الرواية عنه.

كما حكم على آخرين بالوضع والكذب فقال مثلاً:

- إبراهيم بن مهدي الأبلي يضع الحديث مشهور بذلك، لا ينبغي أن يخرج عنه حديث ولا ذكر [٤١، مج١، ص ١٦٩].
- عمر بن صبح بن عمران الخراساني كذاب كافر [٤٠، مج١، ص ٢٣١].[٤]

---

٤ تصحّف فيه «كافر» إلى «كامر» وصعب على المحقق توجيهها ومعرفتها.

ـ محمد بن يزيد المعدني، كذاب، خبيث يضع الحديث [١٥، مج٢، ج٣، ص ١٠٧].

ـ منصور بن مجاهد رجل سوء يضع الحديث، والغالب أن هذا عمله [٢١، مج٦، ص ١٠٠].

ـ يعقوب الأعشى، كذاب يضع الحديث، خبيث رجل سوء [١٥، مج٢، ج٣، ص ٢١٥].

وبعد، فإن ذكر مثل هذه الأمثلة يطول ولكن مما سبق يتبين أن الأزدي حكم على كثير من الرواة بالكذب والوضع ووصفهم لأجل ذلك بالخبث والسوء والسقوط، وأنه لا يؤخذ عمن هذه حاله حديث ولا ذكر ولا كرامة ونحو هذه الألفاظ مما هو موجود بكثرة في كتب الرجال، فهل يمكن لمن هذه حاله أن يتلبس هو بما رمى به غيره لأجله؟ فيأتي بالطامات ويتجرأ على الله تعالى وعلى رسوله ﷺ فيستبيح لنفسه الكذب ويضع حديثًا تكسُّبا وتقربًا وتزلفًا لابن بويه الرافضي؟ وهو مع هذا يريد من الناس أن يأخذوا عنه ويحترموه ويحترموا أقواله؟!

بل كيف يستبيح الأزدي مثل هذا في الوقت الذي يضعِّف فيه الحارث بن محمد بن أبي أسامة ولا ذنب له سوى أنه كان يأخذ على الرواية أجرة لحاجته الشديدة — وهو معذور كما ذكر الذهبي [١٣، مج١٣ ؛ ص ٣٨٩]؟!

أم هل يعقل أن يتأتّى الوضع والطامات الأخرى ممن يعتبر التدليس قبيحًا ومهانة — كما روى عنه تلميذه الحافظ ابن جعفر بن علّان الوراق [٤٥، ص ٥١٦]؟

لا شك أن هذا ما لا يمكن تصور فعله من عقلاء العوام فضلاً عن أن يكون عالمًا ناقدًا حافظًا، حاشاه أن يكون قد وصل إلى هذا المستوى الذي لا يليق بعقلاء العوام من البشر.

حادي عشر: لقد خالف الحافظان الذهبي وابن حجر الحافظ الأزدي في بعض من اتهمهم الأزدي بالبدعة وضعَّفهم لأجلها — وفي بعض من حكم عليهم بالضعف أو الترك أو الوضع — كما مرّ وكما سيأتي في أماكن كثيرة في ثنايا هذا البحث — وأغلظا له في القول في بعض هذه المواطن، فرمياه بالشذوذ والغلط، واللين والضعف، والتخبط ونحوه، بيد أن واحدًا منهما لم يقل — ولو في موضع واحد — إنه كذاب أو متهم بالكذب أو وضّاع أو متهم بالوضع، أو شيعي أو رافضي.

ولو كان الأزدي متلبسًا بشيء من هذا حقيقةً لما تردد واحد منهما في وسمه بهذا في معرض الرد عليه والنقاش لأقواله، وكيف لا يفعلان هذا وقد فعلاه مع غيره من النقاد وفي حالات أبسط وأخف بكثير من الحالات التي خولف فيها الأزدي؟!

فقد قال الذهبي في ترجمة ابن خراش صاحب التاريخ (ت ٢٨٣هـ): الحافظ البارع الناقد... هذا والله الشيخ المعثّر الذي ضل سعيه فإنه كان حافظ زمانه، وله الرحلة الواسعة والاطلاع الكثير والإحاطة، وبعد هذا فما انتفع بعلمه فلا عتب على حمير الرافضة... فأنت زنديق — يعني ابن خراش — معاند للحق، فلا رضي الله عنك [٢٦، مج٢، ص ٦٠٠؛ ١٠، مج٢، ص ص ٦٨٤-٦٨٥].

وقال ابن خراش في أبي سلمة موسى بن إسماعيل المنقري: صدوق وتكلم الناس فيه، قال الذهبي: نعم تكلموا فيه بأنه ثقة ثبت يا رافضي [٢٦، مج٤، ص ٢٠٠].

وقال ابن خراش في عمرو بن سليم الزرقي: ثقة في حديثه اختلاط. قال ابن حجر: ابن خراش مذكور بالرفض والبدعة فلا يُلتَفت إليه [٣٥، ص ٤٣١].

وقد قال الجوزجاني: إسماعيل بن أبان الوراق، كان مائلاً عن الحق ولم يكن يكذب في الحديث — يعني ما كان عليه الكوفيون من التشيع — قال ابن حجر: الجوزجاني كان ناصبيًا منحرفًا عن علي فهو ضد الشيعي المنحرف عن عثمان [٣٥، ص ٣٩٠].

وقد ذكر ابن حجر نحو هذا الكلام في الجوزجاني في ترجمة كل من مصدع المعرقب [٤١، مج١٠، ص ١٥٨] والمنهال بن عمرو الأسدي [٣٥، ص ٤٤٦].

وقال الذهبي في ابن عقدة الحافظ (ت ٣٣٢هـ): محدث الكوفة، شيعي وسط، ضعفه غير واحد، وقوّاه آخرون [٢٦، مج١، ص ١٣٦].

وقال أيضًا: حافظ العصر والمحدث البحر، كان إليه المنتهى في قوة الحفظ، وكثرة الحديث... ولو صان نفسه وجوّد لضُرب بإمامته المثل، لكنه جمع فأوعى، وخلط الغث بالسمين والخرز بالدر الثمين ومقت لتشيعه.. وهو غير غالٍ في تشيعه [١٠، مج٣، ص ص ٨٣٩-٨٤٠].

فلو كان الأزدي متلبسًا بمثل هذه التهم فعلاً لكان الردّ عليه بمثل أو بنحو مارُدَّ على هؤلاء أولى وأوجب، وذلك نظرًا لشدة عبارته وطعنه في الرواة، أو على أقل تقدير لقيل له عند تضعيف الثقات الذين ضعفهم لأجل بدعة النصب — وهم كثرة من أمثال أزهر بن عبدالله بن جميع [٤١، مج١، ص ٢٠٤؛ ٤٢، ص ٩٨]، وحريز بن عثمان الرحبي [٤١، مج٢، ص ٢٣٧]، وزياد بن علاثة الثعلبي [٤١، مج٣، ص٣٨٠؛ ٢٧، ص١٣١] —: بل أنت شيعي أو رافضي يا أزدي، فلا يقبل قولك في هؤلاء. وعدم حصول شيء من ذلك — ولو في موضع واحد — هو أكبر دليل على عدم ثبوت ما قيل في حقه من هذا القبيل، وأن الذهبي وابن حجر لم يعتبراه شيعيًا ولا رافضيًا والله أعلم.

ثاني عشر: إن مثل هذه الطعون ليس أمرًا بسيطًا ولا سهلاً، ومن يثبت في حقه شيء من هذا القبيل لا يُقبَل منه قول ولا حديث، والعلماء متى شمّوا في أحد رائحة الكذب وسوء الحفظ، وعدم التديّن لم يقبلوا حديثه [٤٦، ص ١٢٣]، ناهيك عن أن يكون له منزلة ومكانة بينهم، وما اتُهِم به الأزدي هنا يتنافى تمامًا مع ما سبق ذكره وتقريره حول منزلته ومكانته، هذا من جهة.

ومن جهة أخرى، فإن الحافظَيْنْ الذهبي وابن حجر — وهما اللذان نقلا أخبار هذه الطعون — لم يعوّلا عليها — فيما يبدو — من الناحية العملية، بدليل أنهما عوّلا على الأزدي كثيراً في كتبهما فيما يتعلق برواية الأخبار والأقوال في الرجال وغيرهم، وفعلهما هذا مع ما نقلاه في كتبهما من طعون يدل دلالة واضحة على أن مثل هذه الأخبار غير موثوق بها ولا معوَّل عليها في باب إصدار الأحكام على الأزدي وأمثاله. ولم يثبت الذهبي ولا ابن حجر بنقلهما مثل هذه الطعون أن الأزدي وضّاع أو رافضي، وقول الذهبي المتقدم «ضعفه بعضهم بلا مستند طائل» أكبر دليل على هذا أيضًا.

ثالث عشر: بالرجوع إلى الكتب المعتمدة عند الشيعة في الرجال وأحوالهم، سواء القديم منها أو الحديث من أمثال *رجال النجاشي* (ت ٤٥٠هـ)، و *الفهرست* لأبي جعفر الطوسي (ت ٤٦٠هـ)، و *معالم العلماء كتب الشيعة وأسماء المصنفين منهم* للمازندراني (ت ٥٨٨هـ)، و *طبقات أعلام الشيعة في رابعة المئات* لأغا بزرك الطهراني، و *معجم رجال الحديث وتفصيل طبقات الرواة* لأبي القاسم الموسوي الخوئي، و *تنقيح المقال في أحوال الرجال* للمامقاني (ت ١٣٥١هـ)، وجد أن هذه الكتب تخلو تمامًا من ذكر الحافظ أبي الفتح الأزدي، فلو كان الأزدي شيعيًّا أو رافضيًّا فهل يمكن أن يزهد فيه أمثال هؤلاء المصنفين، أو يفوتهم تسطير اسمه في مثل هذه الكتب الموسعة مع حرصهم الشديد على ذكر كل من يشمّون فيه رائحة التشيع فيها؟! لا شك أن العلة في عدم ذكره في مثل هذه الكتب هو أنه لا يمت إلى الشيعة أو الروافض بأدنى صلة.

رابع عشر: بعد ذكر هذه الأدلة التي تقضي ببطلان ما نسب إلى الأزدي من تهم وأخبار شنيعة، وتقرّر بما لا يدع مجالاً للشك براءته منها، بالإضافة إلى ما تقرر من علو مكانته ومنزلته بين العلماء، فإن الباحث يجوّز إزاء هذه الطعون — على فرض التسليم بوجودها ووجود كتاب في مناقب علي منسوب إلى الأزدي — احتمالين:

الاحتمال الأول: أن يكون الأزدي رجلين لا رجلاً واحدًا، وهذا ليس ببعيد عن الواقع، فالخطيب البغدادي (ت ٤٦٣هـ) هو أول من نقل أن الأزدي وضع حديثًا لابن

بويه وعنه نقل آخرون. وقد ذكر الذهبي في *الميزان* أن الخطيب ترجم لاثنين يسمّى كل واحد منهما «محمد بن الحسين الأزدي» والموجود الآن في *تاريخ بغداد* إنما هو واحد فقط، فيحتمل أن يكون النساخ دمجوا بين الترجمتين لوجود التطابق التام في الاسمين، أو حصل بينهما ما يعرف بالسّقط والتداخل. وقول الذهبي في وجود الترجمتين في التاريخ يؤخذ بعين الاعتبار لأنه قام باختصار هذا التاريخ، كما عمل منتخبًا من ذيل ابن النجّار عليه [٤٧، مج١، ص ص ٢٣٣، ٢٦٤].

وقد تبع الذهبي في ذكر اثنين يسمى كل منهما «محمد بن الحسين الأزدي» كل من ابن حجر في *اللسان* ورضا كحالة في معجم *المؤلفين*، والزركلي في *الأعلام*. وصنيع كل منهم يشعر أنهم يفرقون بين هاتين الترجمتين، إلا أنه حصل عندهم بعض التداخل في معلومات كل ترجمة نظرًا لوجود التطابق في الاسمين. فيحتمل أن يكون بعض المؤلفين قد جعلوهما شخصًا واحدًا في حين حاول الآخرون الإبقاء على التفرقة بينهما لكن مع حصول اللبس والتداخل بين مادتي الترجمتين، وهذا واضح حتى في ذكرهم لوفاة الأزدي، فقد قال بعضهم: إنه توفي سنة ٣٦٨هـ، وقال آخرون: سنة ٣٧٤هـ. فمن فرّق بين الترجمتين جعل لكل منهما تاريخًا من هذين التاريخين، ومن جمع بينهما في ترجمة واحدة اعتبر ذلك اختلافًا في تاريخ الوفاة.

والذي يبدو — والله أعلم — أن الذين فرقوا بين الرجلين لم يسلموا من التداخل في المعلومات المذكورة في كل منهما، والذين جعلوهما رجلاً واحدًا وقعوا في التلفيق، وهذا يحصل أحيانًا، فقد يجعل الرجل الواحد رجلين أو أكثر أو العكس. وعلى سبيل المثال فقد ذكر البغدادي أن من مؤلفات الحافظ محمد بن الحسين الأزدي «شرح الشهاب للقضاعي» [٤٨، مج٢، ص٥٠] وتابعه على هذا آخرون ممن جاءوا بعده، وهو خطأ بيّن لأن القضاعي متأخر عن الأزدي (موضوع الدراسة) ولا يمكن حمل هذا — على فرض التسليم بصحته — إلا أن يكون هذا المؤلف أزديًا آخر وقد يكون ثالثًا. والله أعلم.

فإذا كان ذلك كذلك فاحتمال تعدد هذه الشخصية له وجاهته ويكون - حينئذ - المتهم بمثل هذه البلايا والطامات إنما هو غير الحافظ الناقد المشهور بتشدده (موضوع الدراسة) والله أعلم.

والاحتمال الآخر: هو أنه لا يستبعد أن يكون أحد المغرضين ممن يتربصون بأهل السنة والجماعة — وما أكثرهم في تلك الأزمنة — قد وضع مثل هذه الطامات وانتحلها ثم ألصقها ظلمًا وعدوانًا بهذا الحافظ الناقد بعد وفاته بفترة ليضمن رواجها، وهو احتمال — أيضًا — له وجاهته مع اعتبار واستحضار كل ما تقدم. والله أعلم.

ثانيا: ما يتعلق بتليينه ونكارة أحاديثه من أقوال

١ - ذكر الخطيب عن أبي النجيب عبدالغفار الأرموي أنه قال: رأيت أهل الموصل يوهنون أبا الفتح الأزدي جدًّا ولا يعدونه شيئًا [٨، مج٢، ص٢٤٤].

٢ - وقال الخطيب: سألت أبا بكر البرقاني عن أبي الفتح الأزدي فأشار إلى أنه كان ضعيفًا، وقال: رأيته في جامع المدينة، وأصحاب الحديث لا يرفعون به رأسًا ويتجنبونه [٨، مج٢، ص٢٤٤].

٣ - وقال الخطيب أيضًا: في حديثه غرائب ومناكير، وكان حافظًا [٨، مج٢، ص٢٤٤].

٤ - وقال ابن الجوزي: كان حافظًا، ولكن في حديثه مناكير، وكانوا يضعفونه [١٥، مج٢، ج٣، ص٥٣].

٥ - وقال ابن الجوزي أيضًا في معرض الرد على الخطيب — وقد نقل الأزدي في مهنًا بن يحيى بأنه منكر الحديث — وهو يعلم — يعني الخطيب — أن الأزدي مطعون فيه عند الكل [٢٤، مج٨، ص٢٦٨].

٦ - وقال الذهبي: جرح — يعني الأزدي — خلقًا بنفسه لم يسبقه أحد إلى التكلم فيهم، وهو المتكلم فيه [٢٦، مج١، ص٥].

٧ - وقال الذهبي: الحافظ أبو الفتح محمد بن الحسين الأزدي الموصلي ليِّن [٢٨، ص ١١٦].

٨ ـ وقال الذهبي في ترجمة الحارث بن محمد بن أبي أسامة — وقد ضعّفه الأزدي — وهذه مجازفة ليت الأزدي عرف ضعف نفسه [١٣، مج١٣، ص٣٨٩].

٩ ـ وقال الذهبي أيضا في ترجمة السري بن يحيى: وقال أبو الفتح الأزدي حديثه منكر، فآذى أبو الفتح نفسه، وقد وقف أبو عمر بن عبدالبر على قوله هذا فغضب أبو عمر وكتب بإزائه: السري بن يحيى أوثق من مؤلف الكتاب — يعني الأزدي — مائة مرة [٢٦، مج٢، ص١١٨].

١٠ـ وقال الزيلعي في ترجمة سعد بن سمعان — وقد وثّقه النسائي وضعّفه الأزدي — فإن الأزدي متكلم فيه، والنسائي أعلم منه [٤٩، مج١، ص٣٣٦].

١١ـ وقد صرّح ابن حجر في غير موضع من هدي الساري بتضعيفه كما في ترجمة أحمد بن شبيب، وترجمة خثيم بن عراك [٣٥، ص ص ٣٨٦، ٤٠٠].

مناقشة هذه الأقوال وتوجيهها

أولًا: إن هذه الأقوال متقاربة إلى حد ما وبعضها مبني على بعض في كثير منها، فالخطيب هو أول من نقل أقوال العلماء في الأزدي من تعديل وتجريح وصنيعه في كتابه يقتضي ترجيح تليينه عنده بدليل أنه ختم ترجمته بأقوال منها ما ذكره عن أبي بكر البرقاني، أنه أشار إلى أنه كان ضعيفًا ورأى أصحاب الحديث لا يرفعون به رأسًا ويتجنبونه.

وقد أوضح الخطيب منهجه في التاريخ إذ قال: «كلما ذكرت في التاريخ رجلًا اختلفت فيه أقاويل الناس في الجرح والتعديل فالتعويل على ما أخرت وختمت به الترجمة» [١٣، مج١٨، ص٢٧٨؛ ١٠، مج٣، ص١١٣٩]. ولذا قال الخطيب في الأزدي بعد ذكر الأقوال فيه: «في حديثه غرائب ومناكير وكان حافظًا.» وعن الخطيب نقل كل من جاء بعده أو بنى على ما جاء عنده فقال نحو قوله.

ثانيًا: قال الخطيب بعد أن ذكر الأقوال في الأزدي: في حديثه غرائب ومناكير، بيد أنه لم يذكر — هو أو غيره — شيئًا مما استنكر عليه سوى ما ذكر مما أُتهم به الأزدي في العدالة، ولا يبعد — والحالة هذه — أن يكون المراد بالغرائب والمناكير هو ما اتهم به

الأزدي من وضع ونحوه مما سبق ذكره، لأنهم كثيراً ما يطلقون «المنكر» ويريدون به الحديث الموضوع. وإذا كان ذلك كذلك فالقضية حينئذ منتهية على ما مرّ ذكره ومناقشته في العدالة.

ثالثًا: إن قول البرقاني وكذا صنيعه يحتمل أن يكون هذا التصرف منه ناتجًا عن انطباع وفهم شخصي، وهذا التصرف — مع فرض التسليم بصحة الخبر — يحتمل أنهم لم يرفعوا به رأسًا لمعنىً آخر غير المعنى الذي فهم، وهذا المعنى قد يكون مما يجرح الإنسان به وقد لا يكون إذ الناس يختلفون في تقدير هذا.

كما أن إشارة أبي بكر البرقاني بتضعيف الأزدي — مع التسليم لأبي بكر الخطيب بالحفظ والفهم والمعرفة — أمر غير صريح وهو مما يختلف الناس في تقديره وفهمه أيضًا.

وثمة شيء آخر يجدر ذكره هنا، وهو أن البرقاني ومن ذكر عنهم الخبر من معاصريه من أهل الحديث هم معاصرون للأزدي، ولا يبعد أن يكون مثل هذا الخبر المتضمن للجرح المبهم هو من قبيل ما يحصل — أحيانًا بين المتعاصرين — والمعاصرة قد تفضي إلى المنافرة والجفوة — من مثل هذه الأقوال بعضهم في بعض مما لا يعوّل عليه أهل الجرح والتعديل ولا يعتدون به.

رابعًا: إن ما عوّل عليه أبوبكر الخطيب مما نقله عن أبي بكر البرقاني، وغيره من أقوال في الأزدي — مع التسليم بصحته — لا يعتبر جرحًا صريحًا بل هو جرح مبهم، والجرح المبهم لا يعتد به كثير من العلماء مع وجود ما يعارضه، ويظهر كون ما قيل في الأزدي هنا جرحًا مبهمًا، وأن الجرح المبهم لا يعتد به مع وجود ما يعارضه من خلال النظر لترجمة كل من سعيد بن سليمان الواسطي [٣٥، ص ٤٠٥]، وعبدالأعلى بن عبدالأعلى البصري [٣٥، ص ٤١٦]، ومحمد بن بشار البصري [٣٥، ص ٤٣٧]، والمنهال بن عمرو الأسدي [٣٥، ص ص ٤٤٥-٤٤٦]، ويزيد بن أبي مريم الدمشقي [٣٥، ص ٤٥٣]. فقد جاء في هذه التراجم مثل ما قيل في الأزدي هنا من ألفاظ وأكد الحافظ ابن حجر أن مثل هذا يعتبر جرحًا مبهمًا وأن هذا الجرح لا يُعتدُ به.

خامسًا: إن هذه الأقوال، بالإضافة إلى أنها من الجرح المبهم، لا تفيد في جملتها أكثر من الغمز البسيط أو التليين الهين. وقد ذكر الحافظ العراقي أكثر هذه الألفاظ ضمن ما ذكره من ألفاظ المرتبة الخامسة، وذكر كلمة «ضعيف» في المرتبة الرابعة. وقال بعد انتهائه من ذكر ألفاظ هاتين المرتبتين: وكل من ذكر فيه ذلك فإنه يخرج حديثه للاعتبار، ثم قال: وسأل حمزة السهمي الدارقطني أيش تريد إذا قلت: فلان ليّن؟ قال: لا يكون ساقطًا متروك الحديث ولكن مجروحًا بشيء لا يسقط عن العدالة [٥٠، مج١، ج٢، ص ص ١٢-١٣؛ ٥١، مج١، ص ٣٤٦].

فهذه الألفاظ المذكورة في الأزدي — عدا لفظ ابن حجر — ضعيف — هي أدنى مراتب التجريح فيما قرب من التعديل، وقول ابن حجر وإن كان يليها إلا أنه لا يطرح حديث من قيل فيه ذلك مطلقًا [٥٢، ص ٢٥١].

وقول الخطيب «في حديثه غرائب ومناكير» الذي عوّل عليه كثير ممن جاء بعده — مع فرض التسليم بوجود هذه الغرائب والمناكير — لا يفيد التضعيف، ولا يقتضي بمجرده ترك رواية من قيل في حقه حتى تكثر المناكير في روايته، وينتهي إلى أن يقال فيه «منكر الحديث»، لأن «منكر الحديث» وصف في الرجل يستحق به الترك لحديثه، ومصطلح «في حديثه مناكير» لا يقتضي الديمومة ولا الجرح المطلق، بل غاية ما يفيده هو رواية الرجل لبعض المناكير القليلة فحسب. ولهذا فقد قال أحمد بن حنبل في محمد بن إبراهيم التيمي: يروي أحاديث منكرة، وهو ممن اتفق عليه الشيخان وإليه المرجع في حديث «إنما الأعمال بالنيات» الذي أخرجه البخاري «بدء الوحي» [٥٣، مج١، ص ٨]، ومسلم «الإمارة» [٥٤، مج٣، ص ١٥١٥].

وقد اعتبر الحافظ الذهبي رواية الراوي لأحاديث من الأفراد المنكرة غمزًا وتليينًا لحديثه [٥٥، ٧٨].

وقال الذهبي أيضًا: ما كل من روى المناكير يضعف [٢٦، مج١، ص ١١٨]. وقال أيضًا — وقد قال الأزدي في معمر بن سليمان الرقي: في حديثه مناكير — ما التفت إلى غمز الأزدي [٢٦، مج٤، ص ١٥٦].

وقال ابن حجر في معمر السابق: أخطأ الأزدي في تليينه [٤٢، ص ٥٤١].

وهكذا فقد اعتبر الذهبي وابن حجر هذا المصطلح «في حديثه مناكير» ونحوه غمزًا أو تليينًا، وبناء عليه فغاية ما تفيده الأقوال السابقة في الأزدي — على فرض التسليم بها — التليين الهين فحسب. والله أعلم.

سادسًا: إن هذه الأقوال المشعرة بتليين الأزدي وتضعيفه من أمثال أقوال ابن عبدالبر والذهبي وابن حجر وغيرها ليست على إطلاقها، ولم تخرج مخرج الغالب في التضعيف المستقر، بل هي مقولة في حالات خاصة ولها ظروف وملابسات معينة. فمن خلال تتبعها تبين أنها قيلت في معرض النقاش لأقوال الأزدي في تضعيفه لبعض الثقات الذين روى لهم الأئمة أصحاب الأصول، وخاصة من روى له البخاري منهم في صحيحه. ولا يخفى ما يحصل أحيانًا في معرض المناقشة لمثل هذه الأقوال من حدة ومغاضبة فتحمل مثل هذه الألفاظ على هذا الأمر.

وصدور مثل هذه الألفاظ في معرض النقاش والرد يحصل كثيرًا، فهذا الذهبي يقول في ابن معين الحافظ الناقد الشهير — وقد تكلم في الشافعي —: قد آذى ابن معين نفسه بذلك، ولم يلتفت الناس إلى كلامه في الشافعي، ولا إلى كلامه في جماعة من الأثبات [٥٦، ص ٤٩].

وقال الذهبي: ابن حبان ربما قصب الثقة حتى كأنه لا يدري ما يخرج من رأسه [٢٦، مج١، ص٢٧٤]، ووصفه أيضًا بالخسّاف المتهوّر [٢٦، مج٤، ص٨].

وقال الذهبي في ترجمة علي بن عبدالله بن جعفر — وقد ضعّفه العقيلي — أفما لك عقل يا عقيلي. أتدري فيمن تتكلم؟! وإنما تبعناك في ذكر هذا النمط لنذبّ عنهم ولنزيّف ما قيل فيهم، كأنك لا تدري أن كل واحد من هؤلاء أوثق منك بطبقات [٢٦، مج٣، ص ١٤٠].

وذكر الشيخ التهانوي أن من الأسباب التي يمكن أن تمنع من قبول جرح الجارح، وإن كان من الأئمة المشاهير، أن يكون الجارح نفسه مجروحًا، ودلّل على هذا بالحافظ أبي الفتح الأزدي، ولم يذكر من جرحه سوى قوله: إن في لسانه رهقًا وإنه مسرف في الجرح [٥٢، ص ١٧٦].

فمن خلال هذه الأمثلة يمكن حمل ما قيل في الأزدي على أمر مخصوص، لا على أنه خرج مخرج الغالب في الطعن أو التضعيف المطلق المستقر. والله أعلم.

سابعًا: إن هذه الأقوال في التليين معارضة بما يقابلها إمّا قالاً وإما حالاً، فقد تقدم ما تقرر حول توثيق الأزدي وبيان منزلته، وتعويل العلماء على أقواله وأحكامه في الرجال.

ثم إن الذهبي — وهو ممن ليّن الأزدي وقسا عليه عند المخالفة حتى أنه قال: ليت الأزدي عرف ضعف نفسه كما تقدم — قد أثنى عليه ووصفه بما وصفه به من علم وبراعة وحفظ واعتمده وعوّل على أقواله وأحكامه بل إنه قال فيه: وهّاه جماعة بلا مستند طائل [١٠، مج٣، ص٩٦٧]. ومقولته هذه تشعر أنه قد تتبع أقوال من سبقه فيه — وهو من أهل الاستقراء التام — فوجد أنها لا يعتد بها ولا يعتمد عليها في تليينه، بل إن قوله هذا يعتبر بمثابة التوثيق المفسّر، فيكون حينئذ مقدّمًا على الجرح المبهم، وهو المعتمد من أقواله في أبي الفتح الأزدي، ويحمل التليين في أقواله وأقوال غيره — على فرض التسليم به — على أمر مخصوص، يؤيد هذا ما قاله ابن حجر في ترجمة هدبة بن خالد القيسي إذ قال: قرأت بخط الذهبي: قوّاه النسائي وضعّفه أخرى. قلت: القائل ابن حجر: لعله ضعّفه في شيء مخصوص [٣٥، ص ٤٤٧].

وقال التهانوي: إذا اختلف قول الناقد في رجل فضعّفه مرة وقوّاه أخرى فالذي يدل عليه صنيع الحافظ — يعني ابن حجر — أن الترجيح للتعديل، ويحمل الجرح على شيء بعينه [٥٢، ص ٤٣٠].

وقال أيضا: لو قال المعدّل: إن فلانًا ثقة، وقد ظلم من تكلم فيه أو قال: تكلم فيه بعضهم بلا حجة، ونحو ذلك، يقدم التعديل أيضا فإنه في حكم المفسّر لاشعاره بمعرفة المعدّل بأقوال الجارحين وعدم تأثيرها، عنده، وكون ذلك من التعديل المفسّر يظهر من تتبع كلامهم [٥٢، ص ١٧٥].

وقال السيوطي — وقد ذكر قول النووي: إذا اجتمع فيه — يعني الراوي — جرح وتعديل فالجرح مقدم — قال السيوطي: وقيّد الفقهاء ذلك بما إذا لم يقل المعدل: عرفت السبب الذي ذكره الجارح ولكنه تاب وحسنت حاله فإنه حينئذ يقدّم المعدّل [٥١، مج١، ص ٣٠٩].

ثم إن الحافظ ابن حجر هو من أكثرهم قسوة على الأزدي في المعارضة والرد على أحكامه في تضعيف الثقات، على الرغم من تعويله كثيرًا على أقواله كما تقدم، فقد نسبه إلى الضعف في مواطن من كتابي *التهذيب* ومقدمة فتح الباري *هدي الساري* في حين أنه تحفظ تمامًا في كتاب *تقريب التهذيب*، فلم يقل ولو في موطن واحد فيه إن الأزدي «ضعيف» أو «لين»، أو «متكلم فيه» أو نحوه.

فلعل الحافظ ابن حجر عدل مؤخرًا عن مثل هذه الألفاظ المشعرة بالتليين أو التضعيف، خاصة إذا عرفنا أن التقريب هو خلاصة ما ذكره ابن حجر من أقوال في الرجال مما كان على شرطه فيه، وقد بقي الحافظ يعمل يده فيه إلى عام ٨٥٠هـ، أي قبل وفاته بسنتين على ما أكده محقق الكتاب محمد عوامه [٤٢، ص ٣٦].

ثامنًا: مما سبق يتبين أن الحافظ الأزدي وإن كان المرجح توثيقه وقبوله بشكل عام، إلا أنه في الوقت نفسه لا يستحسن إهمال أقوال الجارحين وإسقاطها بالجملة، خاصة وأن بعض القائلين بها هم ممن لا يُتهمون في شيء مما ذكروه، كما أنهم ليسوا ممن يُطالبون ببيان جرحهم وتفسيره لما هم عليه من حفظ وإتقان، ومعرفة تامة بالرجال وأحوالهم، كما أن عدم إهمال هذه الأقوال ليس معناه الأخذ بها واعتبارها على الإطلاق جرحًا مستقرًا فيمن قيلت فيه.

فالأزدي قد أُخذ عليه بعض مالا يضعف لأجله فهو لا يبقى كمن لم يغمز بشيء من أمثاله من الحفاظ، الأمر الذي جعلهم يقولون فيه ما قالوا فيحمل التليين فيه — والحالة هذه — على أمر معين مخصوص لا على الإطلاق، ويبقى أمره فيما عدا ذلك مقبولاً وهذا هو المتجه وهو الأحوط والأحكم والأسلم في شأنه، وإلا فلو فتح هذا الباب وأُخذ بتقديم الجرح على إطلاقه فيه وفي أمثاله لما سلم أحد من علماء الأمة وحفاظها، إذ ما من إمام إلا وقد طعن فيه طاعنون وهلك فيه هالكون.

ولهذا فقد قال الذهبي في ترجمة علي بن عبدالله بن جعفر — وقد ذكره العقيلي في ضعفائه —: وأنا أشتهي أن تعرّفني من هو الثقة الثبت الذي ما غلط ولا انفرد بما لا يتابع عليه؟ [٢٦، مج٣، ص ١٤٠].

وقال أيضًا في الترجمة نفسها: ما كل أحد له هفوة أو ذنوب يقدح فيه بها يوهن حديثه، ولا من شرط الثقة أن يكون معصومًا من الخطايا والخطأ، ولكن فائدة ذكرنا كثيرًا من الثقات الذين فيهم أدنى بدعة أو لهم أوهام يسيرة في سعة علمهم، أن يعرف أن غيرهم أرجح منهم وأوثق إذا عارضهم أو خالفهم. اهـ.

على أنه سيأتي — إن شاء الله تعالى — ما يؤيد هذا المصار إليه فيما تبقّى من البحث.

ثالثًا: ما يتعلق بأقوال الأزدي من طعون ومؤاخذات

الحافظ الأزدي على الرغم من أنه — ومن خلال تتبع أقواله في الرجال — يتردد أحيانًا في الرجل أو يتوقف فيه تمامًا إذا لم يتبين له أمره إذ قال مثلاً: جنادة بن مسلم أخاف ألا يكون ضعيفًا وعنده عجائب [٤١، مج٢، ص ١١٧]، وقال: داود بن جبير لا أعرفه أنا بجرح ولا عدالة، والذي ذكره أعلم به [٢١، مج٢، ص ٤١٧]، وقال في صالح بن عبيدالله الأزدري: في القلب منه شيء [٢٦، مج٢، ص ٣٩٨؛ ٢١، مج٥، ص ١٧٥]، ومثل هذا قال في عمر بن محمد المنكدر وتعقّبه الذهبي قائلاً: احتج به مسلم فليسكن قلبك [٢٦، مج٣، ص ٢٢٢]، وقال في ترجمة خزيمة بن معمر — وقد تردَّد فيه

بعض الشيء — وهذا وغيره نرده إلى عالم الغيب والشهادة الذي يعلم ما يكون وما لا يكون، فإن علمنا في هذا وغيره يقصر عند علم خالقنا عز وجل [٢٧، ص ٨٤]. فعلى رغم هذا التردد إلا أنه سلك في جرحه — بشكل عام — مسلك الإسراف والتشدد، الأمر الذي جعلهم يسجلون عليه بعض المؤاخذات، ويلومونه لأجلها لومًا شديدًا في بعض الأحيان.

ومن هذه المؤاخذات ما أشار إليه الذهبي إذ قال: عليه في كتابه في الضعفاء مؤاخذات فإنه ضعّف جماعة بلا دليل، بل قد يكون غيره قد وثّقهم [١٣، مج١٦، ص ٣٤٨].

وقال في موضع آخر: أبو الفتح يسرف في الجرح، وله مصنف كبير إلى الغاية في المجروحين، جمع فأوعى، وجرّح خلقًا بنفسه لم يسبقه أحد إلى التكلم فيهم، وهو المتكلم فيه [٢٦، مج١، ص ٥].

وقال أيضًا: جمع وصنّف، وله كتاب كبير في الجرح والضعفاء، عليه فيه مؤاخذات [٢٦، مج٣، ص ٣٢٥].

وقال أيضًا: إن في لسانه في الجرح رهقًا [٢٦، مج١، ص ٦١].

وبالنظر إلى هذه المؤاخذات وما أفرزته من أقوال للعلماء في الأزدي يتبين أن من أبرز هذه المؤاخذات هو تضعيفه لبعض الثقات بلا مستند أو حجة، مما تسبب برميه بالخطأ والشذوذ، بل وأكثر من هذا فقد صرح الذهبي غير مرة أن الأزدي لا يلتفت إلى قوله في تضعيف الثقات [٢٦، مج١، ص ٥٦٨].

وكذا فعل ابن حجر إذ أشار في غير موضع إلى أنه غير معتمد في تضعيف الثقات [٣٥، ص ص ٣٨٦، ٤٠٠]. وقال ابن حجر أيضًا: في ترجمة بهز بن أسد: اعتمده الأئمة ولا يعتمد على الأزدي [٤١، مج١، ص ٤٩٧؛ ٣٥، ص ٣٩٣]، وقال في ترجمة الحكم بن هشام: الأزدي ليس بعمدة [٤١، مج٢، ص ٤٤٣]، وقال في ترجمة داود بن عبدالرحمن العطار: والأزدي قررنا أنه لا يُعتَد به [٤١، مج٣، ص ١٩٢؛ ٣٥،

ص ص ٤١٠، ٤٦١]، وفي ترجمة موسى بن المسيب الثقفي: لا يُلتفَت إلى الأزدي في تضعيفه [٤١، مج١٠، ص ٣٧٢] وفي ترجمة إسرائيل بن موسى البصري — وقد وثقه جماعة من العلماء —: وقال الأزدي وحده فيه لين [٤١، مج١، ص ٢٦١]، وقال ابن حجر أيضًا: وثّقه ابن معين وأبو حاتم والنسائي وغيرهم، وقال أبو الفتح: فيه لين، والأزدي لا يعتمد إذا انفرد فكيف إذا خالف [٣٥، ص ٣٨٩]. وقال في ترجمة صالح بن قدامة — وقد ذكر من وثّقه —: وقال الأزدي: فيه لين، وقول الأزدي لا عبرة به إذا انفرد [٤١، مج٤، ص ٣٩٨].

مناقشة هذه الطعون والمؤاخذات وتوجيهها

بعد دراسة هذه الأقوال والمؤاخذات في ضوء المناسبات التي قيلت فيها والملابسات والقرائن التي تعين على فهمها وتحديدها يتبين مايلي:

أولًا: إن مخالفات الحافظ الأزدي التي أدت إلى إفراز مثل هذه الطعون والمؤاخذات محدودة وقليلة جدًّا بالنسبة إلى مجموع أقواله في الرجال، إذ أنّ هذا البحث قام على دراسة ١٠٨٠ قولاً للحافظ الأزدي في الرجال خاصة، خولف وانتقد فقط في ٦٠ قولاً منها، كان منفردًا بـ ٢٦ قولاً منها، ووافقه آخرون في باقيها وهي على كلٍّ نسبة قليلة ومحتملة بالنظر إلى مجموع هذه الأقوال.

ثانيًا: إن المواطن التي خولف فيها الأزدي — مع قلتها واحتمالها — ليست جميعها محل تسليم للمنتقدين، بل قد يكون الأزدي محقًا في بعض ما خولف فيه، فيكون تشنيعهم عليه في هذه المواطن — والحالة هذه — في غير محله. فعلى سبيل المثال: ما ذكره الخطيب في ترجمة محمد بن عبدالله بن علاثة إذ قال: قال أبو الفتح الأزدي: هو عندي واهي الحديث لا يحل كتب حديثه عن الأوزاعي، وقال البخاري: روى عنه وكيع، في حفظه نظر. قال أبو الفتح: ولسنا نقع بهذا من البخاري، محمد بن علاثة حديثه يدل على كذبه، وكان أحد العضل* في التزيد عن الأوزاعي.

* قد ذكر ابن حجر هذا القول للأزدي وغيره، وبيّن المراد بهذا المصطلح كما في النكت على ابن الصلاح [٥٧، مج٢، ص٥٧٩]، وانظر ابن منظور [٥٨، مج١١، ص٤٥٢].

قال الخطيب: قد أفرط أبو الفتح في الميل على ابن علاثة وأحسبه وقعت إليه روايات لعمرو بن الحصين عن ابن علاثة فنسبه إلى الكذب لأجلها. وأما ابن علاثة فقد وصفه يحيى بن معين بالثقة، ولم أحفظ لأحد من الأئمة فيه خلاف ما وصفه به ابن معين [٨، مج٥، ص ٣٩٠].

قلت: قال الـذهبي بعد أن ذكر قول الخطيب: فأنت — يعني الخطيب — قد رويت قول البخاري في حفظه نظر. وقال أبو حاتم: لا يحتج به [٢٦، مج٣، ص ٥٩٤].

وزاد ابن حجر فقال: قال الدارقطني: عمرو بن الحصين وابن علاثة جميعًا متروكان وقال ابن حبان: كان يروي الموضوعات عن الثقات لا يحل ذكره إلا على جهة القدح فيه، وقال الحاكم: يروي أحاديث موضوعة. وقال مرة: ذاهب الحديث، له مناكير عن الأوزاعي وعن أئمة المسلمين [٤١، مج٩، ص ٢٦٩].

وقـد جاء في ترجمـة الحارث بن سريج النقال عند الذهبي: تضعيف كل من ابن معـين، والنسـائي، ومـوسى بن هارون وابن عدي له، وأمـا الأزدي فقد خالفهم وقوّاه ووصف الذهبي الأزدي لذلك بالجهل [٢٦، مج١، ص ٤٣٣].

وتبين أن سبب جرح الحارث بن سريج هذا — كما ذكر الحافظ ابن حجر — حكاية وقع فيها تصحيف عند الذهبي، حيث إنه حذف بعض الكلام وصحّف بعضه، وقد نوّه الحافظ ابن حجر بحفظ الحارث هذا وقال: ذكره ابن حبان في الثقات وقال أيضًا: فما انفرد الأزدي بتقويته، لاسيما وقد قال إبراهيم بن الجنيد: سألت يحيى بن معين عنه وعن أحمد بن إبراهيم الموصلي فقال: ثقتان صدوقان. وقال ابن معين مرة: ما هو من أهل الكذب [٢١، مج٢، ص ١٥٠؛ ٥٩، ص ٣٠١].

فمثل تشنيع الخطيب والذهبي على الأزدي هنا في غير محله وغير قادح في الأزدي، كما هو واضح في المثالين السابقين. والله أعلم.

ثالثًا: من خلال دراسة أقوال الأزدي في الرجال بشكل عام، وما انتقد عليه منها بشكل خاص يتبين أن من هذه الانتقادات ما يرجع إلى منهجه في الجرح ومقاييسه في التضعيف، والعلماء يختلفون في هذا فلكلٍ منهم منهجه ومقاييسه فما يراه البعض جارحًا قد لا يراه غيره والعكس.

والأزدي وصفه غير واحد كما سبق بالإسراف في الجرح والتسرع فيه، ومما لوحظ على الأزدي في منهجه ومقاييسه مايلي:

١ ـ حدة عبارته وقسوته في ألفاظه، فقد لا يكتفي بلفظ واحد في الرجل بل يجمع أحيانًا بين ثلاثة ألفاظ أو أكثر في جرحه للرجل، كما في ترجمة كل من حفص بن عمر بن أبي الزبير [١٥، مج١، ص ٢٢٤]، وسيف بن أبي المغيرة [٢٦، مج٢، ص ٢٥٨؛ ٢١، مج٣، ص ١٣٣]، ومبارك بن حسان [١٥، مج٢، ج٣، ص ٣٢]، وأبي يوسف الأعشى [١٥، مج٢، ج٣، ص ٢١٥].

٢ ـ تشدده في أمر البدع بشكل عام فالبدعة عنده مما يجرح به الإنسان وقد يدخل الرجل في كتابه *الضعفاء* لأجل البدعة فقط [٤١، مج١، ص ٤٠٢]، بل قد يحكم على الرجل أحيانًا بالكفر لأجل البدعة [١٥، مج٢، ج٣، ص ١٨٢]. وقد سبق في مناقشة العدالة مافيه الكفاية.

٣ ـ لا يُعنى غالبًا بتفسير الجرح، ولو فسّر جرحه الذي خالف فيه غيره فيما يخص الثقات لكان أسلم، ولهذا فقد كان أكثر عباراتهم في الرد عليه عند المخالفة: «ضعفه بلا مستند،» أو «بلا حجة.» وقال الأزدي في العلاء بن المسيب: في حديثه نظر، فتعقبه النباتي قائلاً: كان يجب أن يذكر ما فيه النظر [٤١، مج٨، ص ١٩٢]. وقال في عثمان بن أبي شيبة: فيه لين ونظر، فقال الحافظ ابن حجر: وهذا جرح غير مفسّر لا يقدح فيمن ثبتت عدالته [٤١، مج٩، ص ١٦٢].

٤ ـ قد يضعف الأزدي الرجل ويدخله في الضعفاء لأجل حديث أو أحاديث قليلة استنكرت عليه في حين لا يرى آخرون أن هذا مما يستوجب الحكم عليه بالضعف، مما هو موضح في تراجم كثيرة منها: أحمد بن شبيب الحبطي [٤١، مج١، ص ٣٦]، وإسحاق بن إبراهيم الفراديسي [٤١، مج١، ص ٢١٩]، وإسماعيل بن عبدالله الأزدي [٢٦، مج١،

ص ٢٣٥؛ ٤١، مج١، ص ٣٠٧]، ومهنّـا بن يحيى [٢٦، مج٤، ص ١٩٧؛ ٢١، مج٦، ص ١٠٨؛ ٣٧، مج١، ص ٤٨٧؛ ٢٤، مج٨، ص ٢٦٨]، وقال في جنادة بن سلم: منكر الحديث، أخاف ألا يكون ضعيفًا وعنده عجائب [٤١، مج٢، ص ١١٧].

٥ ـ قد يذكر الرجل في الضعفاء وهو من الثقات لأجل تفرده بحديث أو روايته مالا يتـابع عليه كما ذكر غير واحد، ومن أمثلته: إبراهيم بن مهدي المصّيصي [٤١، مج١، ص ١٦٩]، وأيوب بن سليمان المدني [٢٦، مج١، ص ٢٨٧؛ ٤١، مج١، ص ٤٠٤]، والحسين بن عياش الباجدائي [٤١، مج٢، ص ٣٦٢]، وحوشب بن عقيل [٢٣، مج١، ص ٢٩٢؛ ٤١، مج٣، ص ٦٥].

٦ ـ بل قد يذكر الرجل في الضعفاء ساكتًا عليه لا يذكر فيه شيئًا، مثل زكريا بن يحيى المروزي فقد قال الذهبي: ما نطق — يعني الأزدي — فيه بشيء [٢٦، مج٢، ص ٧٦]، وعبدالواحد بن عثمان الموصلي فقد قال النباتي: لم يقل الأزدي فيه ولا في حديثه شيئًا [٢١، مج٤، ص ٨١].

رابعًا: إن هذه المؤاخذات والمخالفات التي انتقد الأزدي لأجلها — مع قلتها — منها أيضًا ما يعذر الأزدي فيه، وذلك على النحو التالي:

١ ـ إن بعض هذه الأقوال في تضعيف الرجال ذكرها عن آخرين فالعهدة في هذا على من نقل عنه لا عليه كالحال في ترجمة حماد بن أسامة أبي أسامة الذي نقل الأزدي فيه كلام سفيان بن وكيع، فظنَّ الذهبي أن الأزدي نقل قول سفيان الثوري فأخذ يتعجب الذهبي ويقول هذا كلام باطل، ثم شنّع أيضًا ابن حجر على الأزدي ووسمه بالشذوذ، وقال لا يعتدُّ به، في الوقت الذي صرّح فيه ابن حجر أنَّ الأزدي رواه عن وكيع بالإسناد [٢٦، مج١، ص ٥٨٨؛ ٤١، مج٣، ص ٢؛ ٣٥، ص ص ٣٩٩، ٤٦١].

وقال ابن حجر في عبدالواحد بن واصل السدوسي: ثقة تكلم فيه الأزدي بغير حجة. ومـا كان من الأزدي إلا أنـه نقـل كلام الإمـام أحمـد في الرجل وارتضاه [٤١، مج٦، ص ٤٤٠؛ ٤٢، ص ٣٦٧].

٢ ـ كما أن من هذه الانتقادات ما كان منشؤه أصلاً الخطأ والوهم من الأزدي، وهذا لا يسلم منه أحد، وهو مما يعذر الإنسان فيه إذا كان محتملاً. ومن أمثلة ذلك: ما قاله ابن

حجر في ترجمة إسحاق بن عبدالرحمن الشامي إذ قال: ضعّفه الأزدي واهما [٢١، مج١، ص٣٦٦]. وقال ابن حجر أيضًا: إن الأزدي غلط في تضعيف بشير بن طلحة، وبيّن ابن حجر وجه الغلط والوهم [٢١، مج٢، ص ١٣٣].

وقد شنّع كل من ابن عبدالبر والذهبي وابن حجر على الأزدي لذكره عبدالحميد بن أبي أويس في *الضعفاء* وقوله فيه: كان يضع الحديث، لكن قال ابن حجر: ما أظنُّه ظنّ إلا أنه غيره، فإنه إنما أطلق ذلك في أبي بكر الأعشى وهو هو [٤١، مج٦، ص١١٨]. وقال ابن حجر أيضا: قال الأزدي في *ضعفائه*: أبو بكر الأعشى يضع الحديث، فكأنه ظنّ أنه آخر غير هذا، وقد بالغ ابن عبدالبر في الرد على الأزدي فقال: هذا رجم بالظن الفاسد وكذب محض [٣٥، ص٤١٦]. فمثل هذا التشنيع الذي يكون منشؤه الخطأ والوهم غير الفاحش لا يضرّ وهو مما يعذر الإنسان فيه، والله أعلم.

خامسًا: من ألفاظهم في أبي الفتح الأزدي بسبب مخالفاته وتضعيفه الثقات: لا يقبل قوله فيمن وثّق، وهذا ليس خاصًا بأبي الفتح الأزدي بل نصّ العلماء على أن من كان فيه تشدد وعنت في الجرح من أمثال أبي حاتم والنسائي وابن معين وابن القطّان ويحيى القطّان وابن حبّان وغيرهم، فهؤلاء إذا ضعّف الواحد منهم رجلًا ممن ثبتت عدالته واستقرّت فلا يلتفت إلى جرحه إلا إذا فسّر جرحه وبيّنه. ولذا فقد قال السّخاوي: لا يكفي قول ابن معين — مثلًا — في الرجل: هو ضعيف من غير بيان لسبب ضعفه ثم يجيء البخاري وغيره يوثقه [٦٠، ص١٣٢؛ ٦١، ص ٢٧٤].

ولهذا قال أحمد شاكر: «والأزدي يغلو في التضعيف دون بيّنة فلا يؤخذ بقوله إلاّ أن يبين [٦٢، مج٥، ص٢٢]. وهذا القول من أحمد شاكر كان في معرض الرد على تضعيف الأزدي لرجل يرى هو تقويته وواضح أن طلب التبيين هنا إنما هو عند التعارض أو حيث يحتمل الأمر شكا فقط، لا على إطلاقه.

وهذا ما ذهب إليه المعلّمي اليماني حيث قال في معرض الرد على ابن الجوزي — وقد شنّع على الخطيب في قبوله كلام الأزدي في مهنّا بن يحيى مع توثيق الدارقطني — قال: إن

الأزدي ذكر متمسكه فلا يسوغ رد قوله إلا ببيان سقوط حجته [٣٧، مج١، ص ص ٤٨٨-٤٨٩].

وواضح من هذا أيضًا أن الأزدي إذا فسر وبيَّن وذكر متمسَّكه لا يرد قوله حتى فيمن وثق إلا ببيان سقوط الحجة، ولكن إذا ضعَّف الثقات الذين ثبت واستقر في الأذهان توثيقهم بلا بيِّنة أو مستند فيكون كلامه حينئذ فيهم مرجوحًا، خاصة إذا كان من خالفه من أئمة الجرح والتعديل المشاهير. وهذا ما أشار إليه الزيلعي إذ قال في ترجمة سعيد بن سمعان الأنصاري — وقد وثَّقه النسائي وضعَّفه الأزدي —: الأزدي متكلم فيه والنسائي أعلم منه [٤٩، مج١، ص٣٣٦]. وقال ابن حجر في ترجمة العلاء بن هارون الواسطي — وقد ضعَّفه الأزدي —: وفعل الأزدي غير عمدة مع توثيق أبي زرعة [٤١، مج٨، ص ٢٩٣].

سادسًا: إن من ضمن هذه الطعون ما يفيد عدم الالتفات إلى الأزدي في تضعيفه، وأنه لا يعتمد عليه، أو لا يعتد به، أو ليس بعمدة أو لا يقبل قوله إذا خالف، أو إذا انفرد، هكذا على الإطلاق.

فهذه الألفاظ ونحوها وإن كانت خرجت مخرج العموم والإطلاق، إلا أنها قيلت في معرض لومه، وذكر شذوذه ومخالفاته في تضعيف الثقات، فهي خرجت على سبب معين فتقصر عليه، وهي أيضا مخصصة بأدلة وقرائن دالة على مراد المتكلمين بها فهي — والحالة هذه — وإن كانت عامة إلا أنها تحمل على تضعيف الثقات فقط لا على جميع الأحوال في الأقوال. وتبقى أقوال الأزدي فيما عدا هذا مقبولة معمولاً بها، ومن الأدلة على هذا، زيادة على ما ذكر:

١ ـ أن الألفاظ التي جاء فيها عدم قبول تفرده إنما هي مقولة في الثقات خاصة، أي في مقابلة تضعيف الأزدي بتوثيق غيره. فقد قال الذهبي في ترجمة إسرائيل بن موسى — بعد أن ذكر من وثَّقه —: وشذَّ الأزدي فقال: فيه لين [٢٦، مج١، ص ٢٠٨]. وقد ذكر الحافظ ابن حجر أيضا من وثَّقه ثم قال: وقال الأزدي وحده فيه لين [٤١، مج١، ص ٢٦١]. وقال الحافظ أيضا: وثقه — يعني إسرائيل — ابن معين وأبو حاتم والنسائي

وغيرهم وقال أبو الفتح الأزدي: فيه لين، والأزدي لا يعتمد إذا انفرد فكيف إذا خالف، وقال أيضًا: ضعّفه الأزدي بلا حجة [٣٥، ص ص ٣٨٩، ٤٦١].

وقال الحافظ ابن حجر في ترجمة صالح بن قدامة: وقال الأزدي فيه لين، وقول الأزدي لا عبرة به إذا انفرد [٤١، مج٤، ص ٣٩٨]، قلت: وقد ذكر الحافظ توثيق ابن حبان في صالح هذا، كما ذكر الذهبي تقوية النسائي له [٢٦، مج٢، ص ٢٩٩].

فدل هذا على أن الأزدي إنما انفرد هنا بالتضعيف مع وجود توثيق غيره في هاتين الترجمتين، لا أنه انفرد بالتضعيف بحيث لا يوجد في الرجل قول لأحد غيره مطلقًا، وهذا يؤيد ما سبق تأصيله في أن هذه الأقوال السابقة محمولة على أمر خاص ولا يراد بها العموم والإطلاق في عدم قبول قول الأزدي حال التفرد.

٢ ـ ومما يؤيد هذا أيضا أن الحافظ ابن حجر — وهو القائل فيما سبق: لا عبرة بقول الأزدي إذا انفرد، ونحوه — قال في ديباجة *اللسان*: «من جهل حاله، ولم يعلم فيه سوى قول إمام من أئمة الحديث أنه ضعيف أو متروك أو ساقط، أو لا يحتج به ونحو ذلك فإن القول قوله ولا نطالبه بتفسير ذلك — إذ لو فسّره فكان غير قادح لمنعنا جهالة حال ذلك الرجل من الاحتجاج به، كيف وقد ضعّف [٢١، مج١، ص ١٣].

وقال أيضا في نخبة *الفكر* وشرحه: إن التجريح المجمل المبهم يقبل في حق من خلا عن التعديل لأنه لما خلا عن التعديل صار في حيز المجهول، وإعمال قول المجرِّح أولى من إهماله في حق هذا المجهول، وأما في حق من وُثِّق وعُدِّل فلا يقبل الجرح المجمل [٦٣، ص ١٣٧].

وقال السبكي: إذا كان الجارح حَبْرًا من أحبار الأمة مبرءًا عن مظان التهمة، أو كان المجروح مشهورًا بالضعف، متروكًا بين النقاد فلا نتلَعْثم عند جرحه ولا نحوج الجارح إلى تفسير، بل طلب التفسير منه — والحالة هذه — طلب لغيبة لا حاجة لها [٦٤، ص ٢٥].

٣ ـ ومما يدل أيضًا على قبول قول الأزدي في حال التفرد فيما عدا من ثبتت عدالته واستقرت، وأن قوله فيهم يقبل من غير بيان وتفسير، هو أن الحافظ الذهبي وتبعه الحافظ ابن حجر — وهما ممن شنّعوا على الأزدي في جرحه — قد قبلا قوله وتفرده في كثير من الرواة، وفي غير كتاب من كتبهما. فقد ذكر الذهبي — على سبيل المثال — في كتاب *الميزان* قول الأزدي فيما يزيد على ٢٥٠ ترجمة مكتفيًا في كلّ منها بقوله وحده ولم يتعقبه، ومن أمثلة ذلك [٢٦، مج٢، ص ص ٣٧٠، ٥٩٢، ٦٧٧؛ مج٣، ص ٣٤٧؛ مج٤، ص ٢٨٩]، ترجمة كل من عباد بن علي، وعبدالرحمن بن مهران، وعبدالرحمن بن سعد، وعبدالواحد بن واصل، وخرمة بن يونس، وهاشم بن حبيب، على التوالي. كما ذكر الحافظ ابن حجر في *اللسان* ما يزيد على ما ذكره الذهبي، واكتفى بقوله وحده أيضا ومن أمثلة ذلك [٢١، مج١، ص ٣٩٣؛ مج٢، ص ٢٥٦؛ مج٦، ص ١٧٩]، ترجمة كل من إسماعيل بن أبي إسحاق، والحسن بن مخلد، وهارون بن شداد، على التوالي.

بل إن الذهبي ذكر في *الميزان* ٤٤ ترجمة، وذكر ابن حجر ٨٤ ترجمة، أي بزيادة ٤٠ ترجمة على سابقه، سوى ما ذكر آنفا، تعارض فيها عندهما جرح الأزدي مع توثيق غيره، كابن حبان — مثلاً — ولم يتعقب الحافظان الأزدي في شيء منها، بل لربما ارتضيا قوله في بعضها ورجّحاه على قول غيره، وهذا يدل على أنه ليس توثيق كل أحد يرجّح على تجريح الأزدي. ومن أمثلة ذلك عند ابن حجر: [٢١، مج١، ص ١٢٤؛ مج٢، ص ٤١٨؛ مج٣، ص ٢١٩؛ مج٧، ص ٤١٣]، ترجمة كل من: إبراهيم بن يحيى العدني، وداود بن سليمان بن جبير، وعاصم بن شرث، ونمير بن يزيد. ومن أمثلته عند الذهبي: [٢٦، مج١، ص ص ١٢٠، ٢٨٥؛ مج٣، ص ص ٣٣٢، ٥٣٦]، ترجمة كل من: أحمد بن علي النميري، وأيوب بن أبي حجر، وغالب بن فايد، ومحمد بن خالد الضبي، على التوالي.

كما أنهما قد يذكران عبارة الأزدي في الرجل من دون العبارات الأخرى، أو يختاران قريبًا من عبارته. فقد قال الدارقطني في أحمد بن أبي سليمان القواريري: ضعيف، وقال الذهبي وتبعه ابن حجر: كذّبه الأزدي وغيره فلا يفرح به [٢٦، مج١، ص ١٠٣؛ ٢١، مج١، ص ١٨٣].

وزيادة على ما ذُكِر فهذه بعض الأمثلة التي تؤكد اعتماد الذهبي لأقوال الحافظ أبي الفتح الأزدي، وقد لا يشير إليه — أحيانًا — مما جعل الحافظ ابن حجر يستدرك على الذهبي ويعيب عليه منتصرًا للأزدي. فمن ذلك ما قاله الذهبي [٢٦، مج١، ص١٦٩] في ترجمة إدريس بن إبراهيم عن شرحبيل في تحريم صيد المدينة؛ لا يتابع عليه. قال ابن حجر [٢١، مج١، ص ٣٣٢]: ذكره الأزدي وهو الذي قال فيه: لا يتابع على حديثه. وذكر الذهبي [٢٦، مج١، ص ٢٢٢] ترجمة إسماعيل بن أوسط البجلي. ولم يشر إلى الأزدي فتعقبه ابن حجر [٢١، مج١، ص ٣٩٥] فقال: وصدر الترجمة نقلها المصنف من كتاب الأزدي.

وذكر الذهبي [٢٦، مج٣، ص ٣٣] عثمان بن خالد وذكر أن له خبرًا منكرًا وقال: لا يعرف من هو. ولم يشر إلى الأزدي، فتعقبه ابن حجر [٢١، مج٤، ص ١٣٤] قائلاً: الخبر المذكور أورده الأزدي في هذه الترجمة، وذكر ابن حجر بقية كلام الأزدي.

وذكر الذهبي [٢٦، مج٣، ص ٥٥١] محمد بن زهير بن عطية فقال: قال الأزدي: ساقط. قلت: (القائل الذهبي) له خبر باطل لعله هو افتراه، فذكر الذهبي الخبر. وتعقبه ابن حجر [٢١، مج٥، ص ص ١٦٩-١٧٠] قائلاً: وهذا تصرف غير مرض، فإن الأزدي قال ما نصه: ساقط مجهول أيضا لا يكتب حديثه. . . فذكر الحديث (يعني الأزدي) قال ابن حجر: فاختصر الذهبي كلامه ثم جعل الحديث الذي ضعّفه الأزدي لنفسه وبصر في زمار من في السند غير ابن عطية ممن لا يعرف ولا يوثق وخص ابن عطية بأنه افتراه فكأنه برأ من حفظه منه وليس بجيد.

وذكر الذهبي [٢٦، مج٤، ص ٥٣٥] أبا سهل الخراساني وذكر حديثه وقال: هذا حديث منكر. ولم يشر الذهبي هناك إلى الأزدي. فتعقبه ابن حجر [٢١، مج٧، ص ٥٩] قائلاً: وهذا الرجل اسمه عبدالرحمن وذكره الأزدي في الأسماء من كتابه *الضعفاء* وأورد له هذا الحديث ومنه نقل الذهبي، وكان ينبغي له أن ينسبه إليه وقد أغفله في الأسماء. ا هـ.

سابعًا: مما يؤكد كل ما سبق ذكره حول أقوال الأزدي في الرجال، ويعطي تصورًا واضحًا عن مسار هذه الأقوال مقارنةً بأقوال العلماء الآخرين ومعرفة حجم الموافقات لهم والاختلاف عنهم، وما انفرد به عنهم وما تُعقِّب فيه منها، هو ذكر هذه الأقوال التي أجريت عليها هذه الدراسة وعددها ١٠٨٠ قولاً، موزعة على النحو التالي:

(أ) أقوال خاصة بالتوثيق وكان عددها ٣٨ قولاً، أي بنسبة ٣,٥٪ من مجموع الأقوال.

(ب) أقوال خاصة بالتجريح وكان عددها ١٠١٥ قولاً، أي بنسبة ٩٤٪ وهي موزعة كالتالي:

١ ـ جرح تفرد به وحده ولا موثق، ولم يتعقبه فيه أحد: ٣٦١ قولاً، أي بنسبة ٣٥,٥٥٪.

٢ ـ جرح تفرد به وحده مع وجود موثق غيره. ولم يتعقبه فيه أحد ١١٠ أقوال، أي بنسبة ١٠,٨٥٪.

٣ ـ جرح تفرد به وحده وتعقب فيه ٢٦ قولاً، أي بنسبة ٢,٥٥٪.

٤ ـ جرح توبع عليه من غير وجود موثق ولا متعقب: ٣٣٤ قولاً، أي بنسبة ٣٢,٩٠٪.

٥ ـ جرح توبع عليه مع وجود موثق ولم يتعقبه فيه أحد: ١٥٠ قولاً، أي بنسبة ١٤,٨٠٪.

٦ ـ جرح توبع عليه وتُعقِّبَ فيه: ٣٤ قولاً، أي بنسبة ٣,٣٥٪.

(جـ) ما بقي من هذه الأقوال وعددها ٢٧ قولاً، أي بنسبة ٢,٥٪ من المجموع الكلي للأقوال، وهذه لم تكن صريحة في التضعيف أو عكسه، فصعب تصنيفها على نحو ما مرّ وإلحاقها بالأقسام السابقة، ولكنها خدمت البحث وأفاد منها، كالحالات التي تردَّد فيها الأزدي في الحكم، والتي ذكر فيها الرجل ساكتا عليه ونحوها. وإنّما سوّغ ذكر هذه الأقوال هنا ذكره أصحابها في كتابه *الضعفاء*.

جدول رقم ١ . أقوال الأزدي في الجرح والتعديل التي أجريت عليها الدراسة .

	العدد	النسبة
في التوثيق	٣٨	٣,٥٪
في التجريح	١٠١٥	٩٤٪
غير محدد	٢٧	٢,٥٪
المجمــوع	١٠٨٠	١٠٠٪

جدول رقم ٢ . تحليل أقوال الأزدي في الجرح فقط .

	العدد	النسبة
تفرد بلا موثق ولا معقب	٣٦١	٣٥,٥٥٪
تفرد مع موثق دون معقب	١١٠	١٠,٨٥٪
تفرد مع معقب	٢٦	٢,٥٥٪
توبع بلا موثق ولا معقب	٣٣٤	٣٢,٩٠٪
توبع مع موثق دون معقب	١٥٠	١٤,٨٠٪
توبع مع معقب	٣٤	٣,٣٥٪
المجمــوع	١٠١٥	١٠٠٪

ثامنًا: وبعد استقراء أقوال الأزدي في الرجال ومواقف العلماء منها ومناقشة ذلك، يمكن تصنيف أقواله وأحكامه في الرجال من حيث قبولها أو عدمه على النحو التالي:

١ ـ يقبل قول الأزدي في التوثيق لأنه من المتشددين من جهة، ولأنهم لم يتعقبوه بحق فيما وقفت عليه من أقواله في التوثيق.

٢ ـ لا يقبل جرحه منفردًا فيمن ثبتت عدالته واستقر عند العلماء توثيقه ما لم يبين ويفسر جرحه، وذلك لإسرافه في الجرح وتسرعه فيه أحيانًا.

٣ ـ يقبل قوله في المجروحين المشهورين بالضعف من غير بيان سبب.

٤ ـ يقبل قوله في المجهولين الذين لم يوجد فيهم كلام لغيره إذ إعمال كلامه فيهم أولى من إهماله، اللهم إلا أن يكون المجهول من الكبار الذين تقادم العهد بهم ممن لم يشتهروا بكثير رواية ولم يطلع العلماء على أحوالهم، فهؤلاء قد يتوقف أحيانًا في قول الأزدي فيهم

لاحتمال أن يكون هؤلاء قد احتملهم الأئمة ورووا عنهم من جهة، ولاحتمال أن يكون الأزدي تشدد فيمن هذه حاله من جهة أخرى.

٥ ـ إذا تعارض جرح الأزدي مع توثيق غيره، فإن كان هذا الغير من العلماء المشهورين بالنقد والاطلاع والاضطلاع فيه، والرجل المتكلَّم فيه من الثقات المشاهير فلا يقبل قول الأزدي إلا ببيان الحجة على ما مرّ في (٢).

وأما إذا كان الموثق ممن قد يتساهلون في التوثيق أحيانًا، كابن حبان والعجلي مثلاً، فيلجأ حينئذ إلى الترجيح على ضوء قرائن وملابسات، إذ قد يكون الرجل المتكلَّم فيه من المجاهيل ونحوهم، فيرجح — والحالة هذه — قول الأزدي فيه. والله أعلم.

الخاتمة

حمدًا لله سبحانه وتعالى على نعمه وكرمه إذ أعانني على إتمام هذا البحث الذي أرجو أن أكون قد وفِّقت فيه لإلقاء الضوء على جوانب من حياة الحافظ أبي الفتح الأزدي هي — في نظري — جديرة بالاهتمام. وكان من أبرز النتائج التي توصل إليها هذا البحث مايأتي:

١ ـ براءة الحافظ الأزدي مما أُتهم به من سوء المذهب واستحالة كونه شيعيًا أو رافضيًا.

٢ ـ براءته تمامًا مما اتهم به من الوضع في الحديث.

٣ ـ من الخطأ وسم الأزدي بالضعف المطلق المستقر، كما أوهم ظاهر بعض الأقوال، ويمكن حمل ما جاء في هذه الأقوال على التضعيف الخاص لا المطلق.

٤ ـ أقوال الحافظ الأزدي في الرجال مقبولة بالجملة، باستثناء ما تعقب فيه بحق، إذ أنه لا يُتعقَّب في حالتي التفرد وعدمه، وعلى كل الأحوال بأكثر من نسبة ٥٪ من مجموع أقواله، وهي نسبة محتملة، خاصة وأنه من النقاد المجتهدين في الجرح والتعديل. ومعرفة الرجال علم واسع، وللعلماء في الرجال وأحوالهم في ذلك من الإجماع والاختلاف مثل ما لغيرهم من سائر أهل العلم في علومهم، والمجتهد المصيب له أجران، والمخطىء له أجر وخطؤه مغفور له [٦٥، ص ١٥].

هذا وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وأصحابه وسلم.

المراجـــع

[١] الأزدي، محمد بن الحسين. *من يعرف بكنيته ولا يعلم اسمه ولا دليل يدل على اسمه*. تحقيق عبدالله السوالمه. الرياض: مركز البحوث التربوية بكلية التربية بجامعة الملك سعود، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م.

[٢] الخليلي، أ. ع. *الإرشاد في معرفة علماء الحديث*. تحقيق محمد سعيد. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م.

[٣] الزركلي، خير الدين. *الأعلام*. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٤م.

[٤] السخاوي، محمد بن عبدالرحمن. *الإعلان بالتوبيخ لمن ذم التأريخ*. تحقيق فرانز روزنثال. بغداد: مطبعة العاني، ١٣٨٢هـ/ ١٩٨٤م.

[٥] السمعاني، ع.م. *الأنساب*. ط٢. بيروت: أمين دمج، ١٤٠٠هـ.

[٦] ابن كثير، عماد الدين إسماعيل. *البداية والنهاية*. تحقيق محمد النجار. القاهرة: مطبعة الفجالة، د.ت.

[٧] الذهبي، محمد بن عثمان. *تاريخ الإسلام*. تحقيق عمر عبدالسلام. ط١. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م.

[٨] الخطيب، أ. ع. *تاريخ بغداد*. المدينة المنورة: المكتبة السلفية، د.ت.

[٩] سزكين، فؤاد. *تاريخ التراث*. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[١٠] الذهبي، محمد بن عثمان. *تذكرة الحفاظ*. ط٢. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٨٥هـ.

[١١] الذهبي، محمد بن عثمان. *ديوان الضعفاء والمتروكين*. تحقيق حماد الأنصاري. مكة المكرمة: مطبعة النهضة، ١٣٨٧هـ.

[١٢] الكتاني، م.ج. *الرسالة المستطرفة*. ط٣. دمشق: دار الفكر، ١٣٨٣هـ.

[١٣] الذهبي، محمد بن عثمان. *سير أعلام النبلاء*. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

[١٤] الحنبلي، عبدالمحسن. *شذرات الذهب*. بيروت: المكتب التجاري، د.ت.

[١٥] ابن الجوزي، أبو الفرج عبدالرحمن. *الضعفاء والمتروكون*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[١٦] السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن. *طبقات الحفاظ*. ط١. القاهرة: مكتبة وهبة، ١٣٩٣هـ/ ١٩٧٣م.

[١٧] ابن عبدالهادي، م.أ. *طبقات علماء الحديث*. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م.

[١٨] الذهبي، محمد بن عثمان. *العبر في خبر من غبر*. تحقيق محمد زغلول. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

[١٩] ابن الأثير، عز الدين علي بن محمد. *الكامل في التاريخ*. بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.

[٢٠] حاجي خليفة، م.ع. *كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م.

[٢١] ابن حجر، أحمد بن علي. *لسان الميزان*. ط٣. بيروت: مؤسسة الأعلمي، ١٤٠٦هـ.

[٢٢] كحالة، عمر رضا. *معجم المؤلفين*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٧٦هـ/ ١٩٥٧م.

[٢٣] الذهبي، محمد بن عثمان. *المغني في الضعفاء*. تحقيق نور الدين العتر. الدوحة: عبدالله بن إبراهيم الأنصاري، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

[٢٤] ابن الجوزي، أبو الفرج عبدالرحمن. *المنتظم في تاريخ الملوك والأمم*. حيدر آباد: دائرة المعارف العثمانية، ١٣٥٨هـ.

[٢٥] العمري، أ.ض. *موارد الخطيب في تاريخ بغداد*. ط٢. الرياض: دار طيبة، ١٤٠٥هـ.

[٢٦] الذهبي، محمد بن عثمان. *ميزان الاعتدال*. ط١. بيروت: دار المعرفة، ١٣٨٢هـ/ ١٩٦٣م.

[٢٧] الأزدي، محمد بن الحسين. *المخزون في علم الحديث*. ط١. دلهي، الهند: الدر العلمية، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[٢٨] الذهبي، محمد بن عثمان. *المعين في طبقات المحدثين*. تحقيق همام سعيد. ط١. عمان: دار الفرقان، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م.

[٢٩] الذهبي، محمد بن عثمان. *ذكر من يعتمد قوله في الجرح والتعديل*. تحقيق عبدالفتاح أبو غدة. بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م.

[٣٠] العراقي، ز.ع. *الألفية مع شرحها*. فاس: المطبعة الجديدة، ١٣٥٤هـ.

[٣١] الإشبيلي، م.خ. *فهرسة ما رواه عن شيوخه*. ط٢. بيروت: دار الآفاق الجديدة، ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م.

[٣٢] السبكي، تاج الدين عبدالوهاب بن علي. *طبقات الشافعية الكبرى*. تحقيق عبدالفتاح الحلو ومحمود الطناحي. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ١٣٩٦هـ/ ١٩٧٦م.

[٣٣] ابن عراق، ع.م. *تنزيه الشريعة*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م.

[٣٤] ابن تيمية، أحمد. *منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة والقدرية*. تحقيق محمد رشاد. الرياض: جامعة الإمام، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[٣٥] ابن حجر، أحمد بن علي. *هدي الساري*. القاهرة: المطبعة السلفية، ١٣٨٠هـ.

[٣٦] الفتني، م.ط. *قانون الموضوعات والضعفاء*. ط٢. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٩٩هـ.

[٣٧] المعلمي، ع.ي. *التنكيل بما في تأنيب الكوثري من الأباطيل*. ط١. لاهور: المطبعة العربية ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٣٨] الكوثري، م.ز. *لمحات النظر في سيرة الإمام زفر*. حمص: مطبعة الأندلس، ١٣٨٩هـ.

[٣٩] العمري، أ.ض. *بحوث في تاريخ السنة*. ط٤. د.ت، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٤م.

[٤٠] ابن الجوزي، أبو الفرج عبدالرحمن. *الموضوعات الكبرى*. ط٢. لبنان: دار الفكر، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[٤١] ابن حجر، أحمد بن علي. *تهذيب التهذيب*. ط١. حيدر آباد: دائرة المعارف العثمانية، ١٣٢٥هـ.

[٤٢] ابن حجر، أحمد بن علي. *تقريب التهذيب*. ط١. حلب: دار الرشيد، ١٤٠٦هـ.

[٤٣] الأزدي، محمد بن الحسين. *من وافق اسمه اسم أبيه*. تحقيق باسم الجوابره. ط١. الكويت: مركز المخطوطات والتراث، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[٤٤] الأزدي، محمد بن الحسين. *من وافق اسمه كنية أبيه*. تحقيق باسم الجوابره. ط١. الكويت: مركز المخطوطات والتراث، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[٤٥] الخطيب، أ.ع. *الكفاية في علم الرواية*. ط١. القاهرة: دار الكتب الحديثة، د.ت.

[٤٦] القنوجي، أبو الطيب السيد صديق. *الحطة في ذكر الصحاح الستة*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م.

[٤٧] معروف، ب.ع. *الذهبي ومنهجه في تاريخ الإسلام*. ط١. القاهرة: عيسى الحلبي، ١٩٧٦م.

[٤٨] البغدادي، أ.ب. *هدية العارفين*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م.

[٤٩] الزيلعي، ع.ي. *نصب الراية لأحاديث الهداية*. ط٢. حيدر آباد، الهند: المكتبة الإسلامية، ١٣٩٣هـ/ ١٩٧٣م.

[٥٠] العراقي، ز.ع. *التبصرة والتذكرة «شرح الألفية»*. فاس: المطبعة الجديدة، ١٣٥٤هـ.

[٥١] السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن. *تدريب الراوي*. تحقيق عبدالوهاب عبداللطيف. ط٢. القاهرة: دار الكتب الحديثة، ١٣٨٥هـ/ ١٩٦٦م.

[٥٢] التهانوي، ظ.أ. *قواعد في علوم الحديث*. تحقيق أبو غدة. ط٥. الرياض: العبيكان، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م.

[٥٣] البخاري، محمد بن إسماعيل. *الجامع الصحيح*. القاهرة: المطبعة السلفية، ١٣٨٠هـ.

[٥٤] القشيري، م.ح. *الجامع الصحيح*، ترتيب محمد فؤاد. الرياض: رئاسة إدارات البحوث العلمية، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م.

[٥٥] الذهبي، محمد بن عثمان. *الموقظة في علم مصطلح الحديث*. تحقيق أبو غدة. ط١. بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤٠٥هـ.

[٥٦] الذهبي، محمد بن عثمان. *معرفة الرواة المتكلم فيهم بما لا يوجب الرد*. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[٥٧] ابن حجر، أحمد بن علي. *النكت على كتاب ابن الصلاح*، تحقيق ربيع ابن هادي. ط٢. الرياض: دار الراية، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[٥٨] ابن منظور، محمد بن مكي. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، ١٣٠٠هـ.

[٥٩] ابن معين، ي.م. *سؤالات ابن الجنيد لابن معين*. تحقيق أحمد محمد. ط١. المدينة المنورة: مكتبة الدار، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[٦٠] السخاوي، محمد بن عبدالرحمن. *المتكلمون في الرجال*. تحقيق أبو غدة. ط٣. بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م.

[٦١] اللكنوي، م.ع. *الرفع والتكميل في الجرح والتعديل*. تحقيق أبو غدة. بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

[٦٢] ابن حنبل، أحمد. *المسند*. تحقيق أحمد شاكر. القاهرة: دار المعارف، ١٣٧٧هـ/ ١٩٥٨م.

[٦٣] ابن حجر، أحمد بن علي. *نخبة الفكر مع شرحها بهامش لقط الدرر*.

[٦٤] السبكي، تاج الدين عبدالوهاب بن علي. *قاعدة في الجرح والتعديل*. تحقيق أبو غدة. ط٣. بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م.

[٦٥] ابن تيمية، أحمد. *رفع الملام عن الأئمة الأعلام*. ط٣. الدوحة: مطابع قطر الوطنية، ١٣٩٤هـ/ ١٩٧٤م.

Abu Al-Fateh Al-Azdi and the Criticism and Evaluation of Narrators

Abd Allah Marhul Al-Sawalma
Assistant Professor, Dept. of Islamic Culture, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of this study is to collect and analyze what was said about Abu Al-Fateh Al-Azdi (d. A.H. 374) concerning the accusation of being a Shiite, a liar in *hadith*, or of being very strict in criticizing and evaluating the narrators (*al-jarh wat tadil*).

This study tries to evaluate the achievement of Al-Azdi as a hadith scholar, and his position among other scholars. He was praised by many scholars for the high rank he held as well as for his knowledge and understanding.

Some forty volumes were scanned to collect his scattered opinions which reached 1080. After analyzing this material, comparing it with the opinions of other critics to see their agreement and disagreement, and taking into consideration all the factors which may result in the accusation I reached the following conclusions:

1- Azdi cannot be considered a liar or innovator (*mubtadi* or *wadda*).
2- His weakness (*da'f*) is not a general rule, but an exception.
3- He is a dependable scholar and critic of hadith. His opinions are generally accepted, and only 5% of them were criticized.

مجلة جامعة الملك سعود، م٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٤٧٧-٥٠٦ (١٤١٢هـ/١٩٩٢م)

المرأة والبحث العلمي في التعليم الجامعي بين الواقع والتحديات: دراسة استطلاعية

هند بنت ماجد الخثيلة

أستاذ مساعد، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هذه دراسة للإنتاج العلمي لدى المرأة يستخدم النشر فيها بوصفه مقياسًا لذلك الإنتاج، وقد شملت العينة في هذا البحث ٩٣ من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، كلهم من الإناث — إذ إن جامعة الملك سعود من أقدم الجامعات.

وقد أشارت نتائج البحث إلى أن المرأة تشارك في الإنتاج العلمي بقدر لا بأس به، وقد بلغت أعداد المشاركات حتى تاريخ هذه الدراسة ٣٧ بحثًا ميدانيا، ٢٢ مقالاً، ١٢ كتابًا، و ٨ تراجم — وقد شاركت المرأة في أكثر من نوع من الإنتاج.

وقد اتضحت صعوبات مختلفة واجهت المرأة في مجال البحث العلمي أمكن ترتيبها حسب أهميتها من واقع إجابات العينة على النحو التالي: ندرة وجود مساعد باحث لتسهيل إجراءات البحث؛ قلة اللقاءات العلمية المتخصصة المشجعة؛ الفرص المتاحة لاستعمال المكتبة المركزية محدودة؛ النقص في تزويد الباحثة بمصادر المعرفة؛ صعوبة التطبيق الميداني للأبحاث العلمية؛ عدم تنوع المجلات العلمية ذات التخصص الدقيق؛ عدم وجود فرص التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس؛ عدم وجود التشجيع المادي لإجراء البحوث؛ عدم تشجيع الأبحاث الجماعية تحمل أعباء أعباء التدريس أكثر مما يجب؛ عدم تيسير إجراءات النشر؛ الانشغال في الأعباء الإدارية؛ صعوبة المواصلات لعدم وجود سائق؛ نقص الإمكانات المادية؛ الانشغال في أداء الواجبات الأسرية وعدم تفهم الزوج لمتطلبات البحث؛ الانشغال بالواجبات الاجتماعية.

مقدمــــة

تطور التعليم الجـامعي في المملكة العربية السعودية تطورًا بالغًا، ومن ثم شاركت المرأة وتشارك فيه بشكل فعّال بوصفها دارسة ومدرسة ومديرة. فكان للمرأة نصيب من الإنتاج العلمي، الذي هو جزء لا يتجزأ من نظام التعليم الجامعي الذي لا يُرقَّى فيه عضو هيئة التدريس إلا بموجب البحوث التي يجريها.

وحين يتعلق الأمر بالمرأة، تبدأ التساؤلات حول جدية مشاركتها في الإنتاج العلمي بصفة عامة. والواقع أنها بحكم وضعها الخاص في المجتمع السعودي، وبحكم مسؤولياتها المتعددة كزوجة وأم وربة أسرة، قد تواجه صعوبات كبيرة أو تحديات مختلفة للتوفيق بين تلك المسؤوليات وبين الإنتاج العلمي. ولما كان البحث العلمي هو العامل الأساسي في تطور التعليم الجامعي، فإن الأمر يتعلق إذن بمدى مشاركة المرأة في تطور ذلك التعليم.

خلفية نظرية

يثير الحديث عن الإنتاج العلمي تساؤلا عن مغزى استخدام كلمة الإنتاج في حد ذاتها. وهذه الكلمة تعبير اقتصادي تغير معناه خلال التاريخ. وقد كان في البداية يعني إيجاد الثروة المادية والإضافة إليها بشكل مباشر. بهذا المعنى استخدمه الطبيعيون الذين يؤرخ بهم بدء الفكر الاقتصادي الحديث، ومن هنا اعتبر جيد ورست أن العمل في الزراعة هو العمل الوحيد المنتج [١، ص٩]. والآن، ما زال الإنتاج هو الإضافة إلى الثروة المادية، لكنها لم تعد بالضرورة تلك الإضافة المباشرة على غرار ما يحدث في الزراعة.

وقد أدرك الباحثون أن المعرفة هي السبيل إلى زيادة الإنتاج — وظهر بالتالي مفهوم رأس المال البشري [٢، ص٨٨] وصار البحث العلمي عملاً منتجًا — بل صار أهم مصدر للنمـو الاقتصـادي [٣، ص٢٧]. وظهر أيضًا نوع جديد في علم الاقتصاد هو اقتصاد البحوث [٤، ص١١٤].

ومع أن الإنتاج العلمي يحمل ذلك المضمون الاقتصادي التنموي، إلا أن دراسته لا تتجه دائمًا — أو بالضرورة — إلى بحث الجانب الاقتصادي. وهناك دائمًا فجوة زمنية بين

إجراء البحث وبين الحصول على عائده الاقتصادي . وبهذا الانفصال الزمني تصبح دراسة الإنتاج العلمي لازمة من جوانب أخرى. فالاهتمام بالمرحلة الأولى — وهي مرحلة إجراء البحوث — سوف يركز على زيادة كمية البحوث وتحسين نوعيتها، ويصبح هذا مدخلاً إلى زيادة النمو الاقتصادي . وبهذا المعنى يدرس الإنتاج العلمي باعتباره العمل الذي ينطوي على إجراء البحوث وكتابة التقارير وإعداد الكتب والترجمات وغير ذلك من الأعمال العلمية .

في هذا الإطار ظهرت فروع علمية تتناول النشاط العلمي بوصفه موضوعًا للدراسة . ومن أهم الأمثلة لذلك علم اجتماع العلوم sociology of science ، ومن رواده روبرت ميرتون R. Merton وهو يهتم بدراسة العوامل المؤثرة في النشاط العلمي وتطوره [٥، ص ص ٥٢ ـ ٥٥].

ويؤدي الأفراد العلميون أنفسهم دورًا في تطور العلم والنشاط العلمي. ومن مجموعهم يتألف مايسمى بالجماعة العلمية، وهي تكون في إطار المجتمع الكبير ثقافة فرعية خاصة بها تتمثل في التقاليد المتبعة إزاء العلم والبحث العلمي . ومن خلال تلك التقاليد تتولد عوامل فعّالة ومؤثرة تجاه مايسمى بالحقائق العلمية، وتتولد حقائق وتفسيرات بصفة مستمرة تؤدي إلى تجديد تلك الثقافة الفرعية واستمرارها [٦ ، ص٢٩]. وبهذا التكوين [سورانتاجوناتيلاك، S. Goonatilake] إن الجماعة العلمية تستطيع أن تشجع أو تحبط، وتكافىء أو تعاقب [٧، ص٥٧٣]، ومن هنا يأتي دورها المباشر في تطوير الإنتاج العلمي [٨، ص١٦٥].

وكما تلزم الجماعة العلمية أفرادها بتقاليد ومفاهيم تؤثر في إنتاجهم العلمي، تتأثر تلك الجماعة ذاتها بالمجتمع الكبير الذي تؤلف جزءًا منه . وقبل أن تسهم في تغيير مفاهيم ذلك المجتمع فإنها تتبنى المفاهيم السائدة فيه وتتبنى فلسفته العامة. وهكذا نجد تقاليد الجماعة العلمية مرتبطة بتقاليد مجتمعها الأكبر، ويجيء التطور بعد ذلك شاملاً الاثنين معا من خلال تفاعلها المتبادل. وهذه مسألة معروفة في تاريخ العلم وتاريخ الفلسفة [٩، ص ص ١٢٥ ـ ١٢٧].

ويظل الباحث يرفض تفسيرات ويقبل أخرى بناء على ما سبق أن تعلمه. وكل تفسير جديد لابد أن يتسق مع النسق المعرفي للباحث أيًا كانت مصادره. والتربية الاجتماعية ذاتها أحد المصادر التي تؤثر في الإنتاج العلمي. وحين يبدأ النسق المعرفي للباحث في التغيير يظل متخذًا التعبيرات القديمة أو الأشكال القديمة نفسها بوصفها نوعًا من الربط بين القديم والجديد كي يظل الباحث في حالة اتساق معرفي بهذا النسق المعرفي [١٠، ص ٩٥]. ومن ثم يتأثر الإنتاج العلمي للباحث.

وقد درس الباحثون الإنتاجية العلمية من زوايا مختلفة. فقد درست إنتاجية المؤسسات العلمية ودرس أثر البنى التنظيمية لتلك المؤسسات، . كما درست العوامل الشخصية وأثرها، وشمل ذلك العمر وطرق الإبداع ووسائله وغيرها [١١، ص ص ١٩-٢٠]، ودرست دافني جاكسون D. Jackson عوامل خاصة تؤثر في الإنتاجية العلمية ومن ذلك وضع المرأة [١٢، ص ص ٣١٢-٣١٧].

والدراسات العربية في هذا الإطار محدودة للغاية. ومنها دراسة محيي شعبان وضياء زاهر عام ١٩٨٨م التي ركزت على الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربي ودراسة محمد فريز منفيخي عام ١٩٨٨م، عن معوقات البحث العلمي [١٣]، ومجموعة أخرى من الدراسات ركزت على معوقات البحث العلمي وقدمت في ندوة بجامعة الملك سعود [جامعة الملك سعود، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٢م].

والبحث الحالي يقع في هذا الإطار الواسع، لكنه يركز على وضع المرأة وأثر ذلك في إنتاجها العلمي.

منهج الدراسة

هذه دراسة للإنتاجية العلمية لدى المرأة. ويتعلق منهج الدراسة بقياس الإنتاجية واختيار العينة وإعداد الأدوات.

قياس الإنتاجية العلمية

يمكن استخـدام النشر كمقياس للإنتـاجية العلمية. وقد استخدمه باحثون مثل أندروز Andrews عام ١٩٧٩م [١٤، ص ١٣٧]. وفي هذه الحالة يؤخذ عدد المقالات والبحوث والكتب والترجمات والتقارير، وقد تثار هنا مشكلة الكم والكيف — ولكنها مشكلة من الصعب حسمها، وكثيراً ما يؤخذ النشر في حد ذاته دليلاً على ارتفاع المستوى العلمي للمادة المنشورة وخاصة إذا كانت منشورة في مجلات تتبع أسلوب التحكيم قبل النشر، أو صادرة عن دور نشر تتبع الأسلوب نفسه أو عن مؤسسات علمية معترف بها.

ويستخدم التقدير والاعتراف العلمي أيضا بوصفه مقياسًا. ويقصد بذلك مكانة البـاحث العلمية، ويرتبط ذلـك بمستوى المؤسسة العلمية التي يعمل بها وبسمعة تلك المؤسسـة كما يرتبط بمعـرفته في الأوساط العلمية ورئاسته للمؤسسات العلمية أو الوطنية والجوائز التي حصل عليها وقد استخدمه كرين Crane عام ١٩٦٥م [١٥، ص ص ٧٢ـ٧٥].

وفي حالات معينة يمكن استخدام براءات الاختراع والاشتراك في لجان التحكيم وغير ذلك. وفي الدراسة الحالية يستخدم النشر بوصفه مقياسًا للإنتاجية العلمية. فيعد مجموع ما نشر من تقارير ومقالات وكتب وترجمات مؤشرًا إجماليًّا.

العينــة

شملت العينـة ٩٣ من أعضـاء هيئـة التـدريس بجامعة الملك سعود، كلهم من الإناث. وكان اختيار جامعة الملك سعود أمرًا مقصودًا ـدلالته باعتبارها أقدم الجامعات السعودية وهي بذلك تفي بحاجة دراسة استطلاعية كالدراسة الحالية. ومن ناحية أخرى كان اختيار تلك الجامعة مرتبطا بعنصر سهولة التطبيق الميداني بالنسبة للباحثة.

وبعد إتمام التطبيق الميداني وحصر الاستبانات المعادة وفرزها، كان توزيع العينة كما هو مبين بالجداول أرقام ١ ـ ٣ حسب المرتبة العلمية والتخصص العام والجنسية.

جدول رقم ١ . توزيع العينة حسب المرتبة العلمية .

المرتبة العلمية	التكرارات	الوزن النسبي ٪
محاضـــرة	٤٤	٤٧,٣
أستاذ مساعد	٣٣	٣٥,٥
أستاذ مشارك	٩	٩,٧
أستـــاذ	٤	٤,٣
غير مبين	٣	٣,٢
الجملـــة	٩٣	١٠٠

جدول رقم ٢ . توزيع العينة حسب التخصص العام.

التخصص العام أو الكلية	التكرارات	الوزن النسبي ٪
الآداب	٣٤	٣٦,٦
التربيـــة	١٠	١٠,٨
العلوم الإدارية	١٩	٢٠,٤
الكليات العلمية	٢٥	٢٦,٩
غير مبين	٥	٥,٤
الجملـــة	٩٣	١٠٠

جدول رقم ٣. توزيع العينة حسب الجنسية.

الجنسية	التكرارات	الوزن النسبي ٪
سعودية	٣٨	٤٠,٩
غير سعودية	٥٥	٥٩,١
الجملة	٩٣	١٠٠

أداة البحث

استخدمت لجمع البيانات استبانة شملت إلى جانب المعلومات الأساسية والشخصية عن المبحوثة مجموعة من العبارات تعكس تساؤلات عن القضايا المطروحة للبحث. وشملت الاستبانة في البداية ثلاثة وعشرين عبارة من ذلك النوع حذفت منها أربع في ضوء اختبارات الصدق، وبقيت تسع عشرة عبارة.

ولتأكيد الصدق أجري اختبار ميداني بالإضافة إلى الاختبار الإحصائي. أما الاختبار الأول فكان تطبيقًا محدودًا للاستبانة على أفراد من الفئات نفسها التي تشملها العينة. ويرى كونفرس وبرسر Converse and Presser أن هذا أسلوب بديل للعرض على المحكمين من الخبراء، وله مزاياه [١٦، ص ١٥٨]. وفي الدراسة الحالية كان الأفراد الذين طبق معهم الاختبار الميداني يعتبرون أيضا من الخبراء. وكان الهدف الأساسي هو تحديد المعاني المقصودة والاتفاق على صياغة دقيقة تعبر عنها، وتفهمها المبحوثات بطريقة واحدة. وبالفعل تم تعديل الاستبانة بالحذف أو إعادة الصيغة لمختلف العبارات. أما الاختبار الإحصائي فقد أجرى بعد ذلك بإيجاد معاملات ارتباط لكل عبارة مع العبارات الأخرى في مجموعات من العبارات. ولهذا الغرض قسمت عبارات الاستبانة إلى أربع مجموعات.

وتشمل المجموعة الأولى ثلاث عبارات وهي العبارات المتصلة بالالتزامات الاجتماعية والأسرية (انظر جدول رقم ٤). وتراوح معامل الارتباط بين كل عبارة منها مع العبارتين الأخريين من ٠,٤٢ و ٠,٨٣ وهو مستوى مقبول.

وشملت المجموعة الثانية أيضًا ثلاث عبارات تتعلق بأعباء التدريس والأعباء الإدارية والتشجيع المادي (جدول رقم ٤).

وفي هذه المجموعة ارتبطت عبارة نقص التشجيع المادي بالعبارتين الأخيرتين بمعامل ارتباط قيمة ٣٦,٠. أما ارتباط كل من هاتين العبارتين [الأخيرتين] ببقية المجموعة فلم يكن قويًا إحصائيًا ولم يتجاوز ١١,٠، ٠٨,٠ على الترتيب. ولم تحذف العبارتان لارتباطهما بعبارة التشجيع المادي.

وكانت هناك عبارة وحيدة لا ترتبط بغيرها وهي الخاصة بعدم تفهم الزوج لمتطلبات البحث. ولم تحذف هذه العبارة لأهميتها ولأنها كانت مقبولة في الاختبار الذاتي.

وتبقى اثنتا عشرة عبارة تتعلق بالصعوبات العملية ونقص مصادر المعرفة والتفاعل. وقد انقسمت إلى مجموعتين، شملت إحداهما ثلاث عبارات هي الخاصة بالمجالات المتخصصة والأبحاث الجماعية والمكتبة المركزية (جدول رقم ٤). وفي هذه المجموعة ارتبطت عبارة المكتبة المركزية بعبارتي المجالات والأبحاث الجماعية بمعامل ارتباط مقبول وقيمته ٣٩,٠، وارتبطت عبارة الأبحاث الجماعية بعبارتي المجلات والمكتبة المركزية بمعامل ارتباط مقبول أيضا وقيمته ٥١,٠ لكن عبارة المجالات كانت ضعيفة الارتباط بعبارتي المكتبة المركزية والأبحاث الجماعية، فلم يزد معامل الارتباط على ٢٦,٠. وكانت هذه العلاقة مقبولة وتطلبت بقاء عبارة المجالات المتخصصة وعدم حذفها.

أما المجموعة الباقية فتألفت من تسع عبارات (جدول رقم ٤ ـ المجموعة ٤) تتعلق بصعوبة التطبيق الميداني وندرة الباحث المساعد، ونقص مصادر المعرفة، وقلة اللقاءات العلمية المتخصصة، وصعوبة المواصلات، ونقص الإمكانات المادية، وقلة الندوات، وغياب فرص التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس، وصعوبة النشر، وقد تراوحت معاملات الارتباط لكل عبارة مع العبارات الثماني الأخرى من ٣٩,٠ إلى ٧٢,٠ وهي قيم مقبولة.

وجدير بالذكر أن معامل الارتباط كان دالاً في هذه التطبيقات عند مستوى ٠٥,٠ إذا كانت قيمته لا تقل عن ٣٦,٠ (كانت حالات التطبيق ٣٠ حالة ودرجات الحرية ٢٨).

جدول رقم ٤ . معامل ارتباط العبارات في المجموعات .

المجموعة	العبـــــارة	معامل ارتباط العبارة بباقي المجموعة
١	الانشغال بأعباء تربية الأطفال	٠,٤٢
	الانشغال بتأدية الواجبات الاجتماعية	٠,٦١
	الانشغال بتأدية الواجبات الأسرية	٠,٨٣
٢	تحمل أعباء تدريسية أكثر مما يجب	٠,١١
	الانشغال بالأعباء الإدارية	٠,٠٨
	غياب التشجيع المادي لإجراء البحوث	٠,٣٦
٣	قلة تنوع المجلات العلمية ذات التخصص الدقيق	٠,٢٦
	قلة تشجيع الأبحاث العلمية الجماعية	٠,٣٩
	فرص استعمال المكتبة المركزية محدودة	٠,٥١
٤	صعوبة التطبيق الميداني للأبحاث العلمية	٠,٤٢
	ندرة وجود باحث مساعد لتسهيل إجراءات البحث	٠,٥٩
	النقص في تزويد الأستاذة بمصادر المعرفة	٠,٥١
	قلة اللقاءات العلمية المتخصصة المشجعة	٠,٤٤
	صعوبة المواصلات لعدم وجود سائق	٠,٤٦
	النقص في الإمكانات المادية	٠,٦٩
	النقص في عقد الندوات واللقاءات العلمية	٠,٧٢
	غياب فرص التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس	٠,٣٩
	قلة تيسير إجراءات النشر	٠,٤٢

جدول رقم ٥ . أعداد المساهمات في أنواع الإنتاج العلمي المختلفة .

نوع الإنتاج المنشور	عدد المساهمات	٪
المقـــال	٢٢	٢٣,٧
الكتـــاب	١٢	١٢,٩

تابع جدول رقم ٥ .

نوع الإنتاج المنشور	عدد المساهمات	٪
الترجمة	٨	٨,٦
البحث الميداني	٣٧	٣٩,٨
لا شيء	٢٧	٢٩,٠

النتائج

تشير نتائج البحث إلى أن المرأة تشارك بدرجة لا بأس بها في الإنتاج العلمي. وقد بلغت تلك المشاركات حتى تاريخ هذه الدراسة على النحو التالي: ٣٧ بحثًا ميدانيًا، ٢٢ مقالاً، ١٢ كتابًا، و ٨ تراجم كما هو مبين في جدول رقم ٥ .

وقد شاركت المرأة في أكثر من نوع من الإنتاج. وبلغت نسبة اللاتي حددن نوع إنتاجهن ٥٢,٧٪ واللاتي لم يحددن كم إنتاجهن ١٨,٣٪، كما بلغت نسبة من لم يشاركن بأي إنتاج منشور ٢٩٪ كما هو موضح في جدول رقم ٦ .

جدول رقم ٦ . كم الإنتاج العلمي بأنواعه المختلفة.

كم الإنتاج المنشور	التكرارات	النسبة ٪
لا شيء	٢٧	٢٩,٠
١ ـ ٥	٢٦	٢٨,٠
٦ ـ ١٠	٥	٥,٤
١١ ـ ١٥	١٢	١٢,٩
١٦ ـ ٢٠	٤	٤,٣
٢٦ ـ ٣٥	٣	٢,١
غير مبين	١٧	١٨,٣
الجملة	٩٣	١٠٠,٠

وقد وجدت صعوبات مختلفة واجهت المرأة في البحث العلمي . وقد أمكن ترتيبها حسب أهميتها من واقع إجابات العينة على النحو التالي :

١ - ندرة وجود مساعد باحث لتسهيل إجراءات البحث .
٢ - قلة اللقاءات العلمية المتخصصة المشجعة .
٣ - الفرص المتاحة في استعمال المكتبة المركزية محدودة .
٤ - النقص في تزويد الباحثة (المفحوصة) بمصادر المعرفة (المراجع) .
٥ - صعوبة التطبيق الميداني للأبحاث العلمية .
٦ - عدم تنوع المجلات العلمية ذات التخصص الدقيق .
٧ - كثرة أعباء التدريس .
٨ - قلة وجود فرص التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس .
٩ - قلة وجود التشجيع المادي لإجراء البحوث .
١٠- قلة تشجيع الأبحاث الجماعية .
١١- تحمل أعباء التدريس بأكثر مما يجب .
١٢- قلة تيسير إجراءات النشر .
١٣- الانشغال في الأعباء الإدارية .
١٤- صعوبة المواصلات لعدم وجود سائق .
١٥- نقص الإمكانات المادية .
١٦- الانشغال في أداء الواجبات الأسرية .
١٧- الانشغال بأعباء تربية الأطفال .
١٨- قلة تفهم الزوج لمتطلبات البحث .
١٩- الانشغال بالواجبات الاجتماعية .

ويقدم جدول رقم ٧ ملخصًا لإجابات أفراد العينة بشأن مختلف القضايا .

جدول رقم ٧. تكرار الإجابات بشأن مختلف القضايا.

القضيـــة	التكـــــرار				ن
	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	غير مبين	
١ - صعوبة التطبيق الميدانـــي	٥٨ (٦٢,٤)	١٤ (١٥,١)	٣ (٣,٢)	١٨ (١٩,٤)	٩٣ (١٠٠)
٢ - نقص المجلات العلمية في مجال التخصص الدقيق	٥٣ (٥٧,٠)	٢٦ (٢٨,٠)	٧ (٧,٥)	٧ (٧,٥)	٩٣ (١٠٠)
٣ - قلة تشجيع الأبحاث الجماعيـــة	٤٧ (٥٠,٥)	٢٣ (٢٤,٧)	٨ (٨,٦)	١٥ (١٦,١)	٩٣ (١٠٠)
٤ - ندرة وجود مساعد باحـــث	٨ (٧٣,١)	٨ (٨,٦)	٤ (٤,٣)	١٣ (١٤,٠)	٩٣ (١٠٠)
٥ - نقص مصادر المعرفة (المراجـــع)	٥٩ (٦٣,٤)	٢٢ (٢٣,٧)	٢ (٢,٢)	١٠ (١٠,٨)	٩٣ (١٠٠)
٦ - قلة اللقاءات العلمية المتخصصـــة	٦٦ (٧١,٠)	١٧ (١٨,٣)	٤ (٤,٣)	٦ (٦,٥)	٩٣ (١٠٠)
٧ - كثرة أعباء التدريس	٤٦ (٤٩,٥)	٢٩ (٣١,٢)	٩ (٩,٧)	٩ (٩,٧)	٩٣ (١٠٠)
٨ - صعوبة المواصلات لعدم وجود سائق	٣٣ (٣٥,٥)	٢٣ (٢٤,٧)	٢٩ (٣١,٢)	٨ (٨,٦)	٩٣ (١٠٠)
٩ الانشغال بتربية الأطفال	٢٢ (٢٣,٧)	٢٧ (٢٩,٠)	٣١ (٣٣,٣)	١٣ (١٤,٠)	٩٣ (١٠٠)
١٠- الانشغال بالأعباء الإداريـــة	٣٣ (٣٥,٥)	٢٤ (٢٥,٨)	٢٨ (٣٠,١)	٨ (٨,٦)	٩٣ (١٠٠)

تابع جدول رقم ٧.

القضيـــة	التكـــــرار				ن
	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	غير مبين	
١١- نقص الإمكانات المادية	٣٢ (٣٤,٤)	٢٦ (٢٨,٠)	٢٦ (٢٨,٠)	٩ (٩,٧)	٩٣ (١٠٠)
١٢- قلة الندوات واللقاءات العلمية	٥٥ (٥٩,١)	٢٦ (٢٨,٠)	٤ (٤,٣)	٨ (٨,٦)	٩٣ (١٠٠)
١٣- غياب التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس	٥٢ (٥٥,٩)	٢٣ (٢٤,٧)	٩ (٩,٧)	٩ (٩,٧)	٩٣ (١٠٠)
١٤- قلة تفهم الزوج لمتطلبات البحث	١٢ (١٢,٩)	١٦ (١٧,٢)	٥٠ (٥٣,٨)	١٥ (١٦,١)	٩٣ (١٠٠)
١٥- الفرص المتاحة لاستعمال المكتبة المركزية محدودة	٦٥ (٦٩,٩)	١٦ (١٧,٢)	٨ (٨,٦)	٤ (٤,٣)	٩٣ (١٠٠)
١٦- غياب التشجيع المادي لإجراء البحوث	٥١ (٥٤,٨)	٢٧ (٢٩,٠)	٧ (٧,٥)	٨ (٨,٦)	٩٣ (١٠٠)
١٧- الانشغال بالواجبات الاجتماعية	١٧ (١٨,٣)	٢٢ (٢٣,٧)	٤٣ (٤٦,٢)	١١ (١١,٧)	٩٣ (١٠٠)
١٨- الانشغال بالواجبات الأسرية	٢٣ (٢٤,٧)	٢٥ (٢٦,٩)	٣٢ (٣٤,٤)	١٣ (١٤,٠)	٩٣ (١٠٠)
١٩- صعوبة النشر	٣٨ (٤٠,٩)	٢٥ (٢٦,٩)	١٧ (١٨,٣)	١٣ (١٤,٠)	٩٣ (١٠٠)

ملحوظة: بين قوسين توجد النسبة المئوية للتكرارات.

ولم تظهر فروق كبيرة إحصائيًا بين إجابات فئات العينة المختلفة سواء باختلاف المرتبة العلمية أو التخصص أو الجنسية أو الحالة الاجتماعية أو عدد الأطفال أو مهنة الزوج أو المسكن، وذلك بالنسبة لمعظم القضايا. وظهرت مثل تلك الفروق فقط في بعض القضايا.

الفروق حسب المرتبة العلمية

تركزت الفروق حسب المرتبة العلمية على قضية واحدة هي ندرة وجود الباحث المساعد وكان توزيع الإجابات في هذه القضية كما هو مبين في جدول رقم ٨.

جدول رقم ٨. الفروق حسب المرتبة العلمية: قضية ندرة الباحث المساعد.

المرتبة العلمية	توزيع التكرار				الجملة
	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	غير مبين	
محاضرة	٣٠ (٦٨,٢)	٧ (١٥,٩)	٠	٧ (١٥,٩)	٤٤ (١٠٠)
أستاذ مساعد	٢٨ (٨٤,٨)	٠	١ (٣,٠)	٤ (١٢,١)	٣٣ (١٠٠)
أستاذ مشارك	٧ (٧٧,٨)	٠	٢ (٢٢,٢)	٠	٩ (١٠٠)
أستاذ	٢ (٥٠,٠)	١ (٢٥,٠)	٠	١ (٢٥,٠)	٤ (١٠٠)
غير مبين	١ (٣٣,٣)	٠	١ (٣٣,٣)	١ (٣٣,٣)	٣ (١٠٠)
الجملة	٦٨ (٧٣,١)	٨ (٨,٦)	٤ (٤,٣)	١٣ (١٤,٠)	٩٣ (١٠٠)

مربع كا = ٢٦,٩٨ درجات الحرية = ١٢ مستوى الدلالة = ٠,٠١

ولم تظهر فروق أخرى حول سائر القضايا على أساس المرتبة العلمية. والواضح أنه بارتفاع المرتبة العلمية تزداد أهمية الباحث المساعد.

الفروق على أساس التخصص

ظهرت فروق كبيرة إحصائيًا بين فئات التخصص المختلفة وذلك بالنسبة للقضيتين، هما قضية البحوث الجماعية وندرة الباحث المساعد. والواضح من توزيع الإجابات أن أهمية البحوث الجماعية تزداد في العلوم وتقل في العلوم الإدارية وفي التربية. أما أهمية الباحث المساعد فقد زادت في العلوم والتربية وقلت في العلوم الإدارية. وهذا مبين في الجدولين رقمي ٩ و ١٠. وكانت دلالة الفروق ٠,٠٤ بالنسبة للبحوث الجماعية، وكانت ٠,٠١ بالنسبة لأهمية الباحث المساعد. وتتسق هذه النتائج مع طبيعة البحوث ومدى تعقيدها واحتياجاتها في التخصصات المشار إليها.

جدول رقم ٩. الفروق حسب التخصص: قضية البحوث الجماعية.

التخصص	توزيع التكرار				الجملة
	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	غير مبين	
الآداب	١٧ (٥٠,٠)	٩ (٢٦,٥)	٠	٨ (٢٣,٥)	٣٤ (١٠٠)
التربية	٤ (٤٠,٠)	٢ (٢٠,٠)	٣ (٣٠,٠)	١ (١٠,٠)	١٠ (١٠٠)
العلوم الإدارية	٦ (٣١,٦)	٨ (٤٢,١)	١ (٥,٣)	٤ (٢١,١)	١٩ (١٠٠)
العلوم	١٧ (٦٨,٠)	٣ (١٢,٠)	٤ (١٦,٠)	١ (٤,٠)	٢٥ (١٠٠)
غير مبين	٣ (٦٠,٠)	١ (٢٠,٠)	٠	١ (٢٠,٠)	٥ (١٠٠)
الجملة	٤٧ (٥٠,٥)	٢٣ (٢٤,٧)	٨ (٨,٦)	١٥ (١٦,١)	٩٣ (١٠٠)

مربع كا = ٢١,٨٢ درجات الحرية = ١٢ مستوى الدلالة = ٠,٠٤

جدول رقم ١٠ . الفروق حسب التخصص: قضية ندرة الباحث المساعد.

التخصص	التكرار				الجملة
	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	غير مبين	
الآداب	٢٥ (٧٣,٥)	١ (٢,٩)	٢ (٥,٩)	٦ (١٧,٦)	٣٤ (١٠٠)
التربيــة	٩ (٩,٠)	٠	٠	١ (١٠,٠)	١٠ (١٠٠)
العلوم الإدارية	٩ (٤٧,٤)	٧ (٣٦,٨)	٠	٣ (١٥,٨)	١٩ (١٠٠)
العلــوم	٢٢ (٨٨,٠)	٠	١ (٤,٠)	٢ (٨,٠)	٢٥ (١٠٠)
غير مبيــن	٣ (٦٠,٠)	٠	١ (٢٠,٠)	١ (٢٠,٠)	٥ (١٠٠)
الجملــة	٦٨ (٧٣,١)	٨ (٨,٦)	٤ (٤,٣)	١٣ (١٤,٠)	٩٣ (١٠٠)

مربع كا = ٣٠,٨٨ درجات الحرية = ١٢ مستوى الدلالة = ٠,٠١

جدول رقم ١١ . الفروق حسب الجنسية: قضية المجلات العلمية.

الجنسيــة	التكــرارات				الجملة
	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	غير مبين	
سعوديــة	٢٧ (٧١,١)	٩ (٢٣,٧)	٠	٢ (٥,٣)	٣٨ (١٠٠)
غير سعودية	٢٦ (٤٧,٣)	١٧ (٣٠,٩)	٧ (١٢,٧)	٥ (٩,١)	٥٥ (١٠٠)
الجملــة	٥٣ (٥٧,٠)	٢٦ (٢٨,٠)	٧ (٧,٥)	٧ (٧,٥)	٩٣ (١٠٠)

مربع كا = ٧,٩٢ درجات الحرية = ٣ مستوى الدلالة = ٠,٠٥

الفروق حسب الجنسية

ظهرت فروق كبيرة إحصائيًا بين فئات العينة تبعًا لاختلاف الجنسية وذلك فيما يتعلق بثلاث قضايا هي تنوع المجلات العلمية في التخصصات الدقيقة، ونقص الإمكانات المادية ونقص الندوات واللقاءات العلمية. وفي القضايا الثلاث كانت الصعوبات أكبر بالنسبة للسعوديات مقارنة بغير السعوديات. ويتضح ذلك في الجداول أرقام ١١-١٣. ويمكن أن تعزى الفروق في قضية الندوات واللقاءات العلمية إلى التزام المرأة السعودية بمنع الاختلاط حتى لو كان ذلك الأمر الذي قد تتعرض له المرأة في بعض البلدان في تلك اللقاءات.

جدول رقم ١٢ . الفروق حسب الجنسية: قضية الإمكانات المادية.

الجنسية	التكرارات				الجملة
	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	غير مبين	
سعودية	١٧ (٤٤,٧)	١٢ (٣١,٦)	٩ (٢٣,٧)	٠	٣٨ (١٠٠)
غير سعودية	١٥ (٢٧,٣)	١٤ (٢٥,٥)	١٧ (٣٠,٩)	٩ (١٦,٤)	٥٥ (١٠٠)
الجملة	٣٢ (٣٤,٤)	٢٦ (٢٨,٠)	٢٦ (٢٨,٠)	٩ (٩,٧)	٩٣ (١٠٠)

مربع كا = ٨,٩٣ درجات الحرية = ٣ مستوى الدلالة = ٠,٠٣

جدول رقم ١٣ . الفروق حسب الجنسية: قضية الندوات واللقاءات العلمية.

الجنسية	التكرارات				الجملة
	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	غير مبين	
سعودية	٢٥ (٦٥,٨)	١٠ (٢٦,٣)	٣ (٧,٩)	٠	٣٨ (١٠٠)
غير سعودية	٣٠ (٥٤,٥)	١٦ (٢٩,١)	١ (١,٨)	٨ (١٤,٥)	٥٥ (١٠٠)
الجملة	٥٥ (٥٩,١)	٢٦ (٢٨,٠)	٤ (٤,٣)	٨ (٨,٦)	٩٣ (١٠٠)

مربع كا = ٨,٠ درجات الحرية = ٣ مستوى الدلالة = ٠,٠٥

غير أنه من الصعب تفسير هذه النتائج بالنسبة لقضية الإمكانات المادية، إذ يتطلب تفسيرها مزيدًا من الاستقصاء عن مستويات الدخل وأولويات الإنفاق لدى كل من الفئتين من السعوديات وغير السعوديات.

الفروق حسب الحالة الاجتماعية

كانت هناك فروق كبيرة إحصائيًا بين فئات العينة حسب الحالة الاجتماعية بالنسبة لقضية تفهم الزوج لمتطلبات البحث. ورغم ارتفاع مستوى الدلالة (٠,٠٢) إلا أن الفروق نابعة من نسب تفاوتت بشدة لقلة أعداد غير المتزوجات. وكما هو واضح في جدول رقم ١٤، كانت نسبة ٥٠٪ من اللاتي لم يتزوجن غير قادرات على إعطاء إجابة واضحة مقابل ١٦٪ من فئة «غير المبين»، ومقابل ١٣٪ فقط من فئة المتزوجات. وفي هذا الصدد يكفي بيان إجابات المتزوجات، وكانت غالبيتهن (٥٨,٤٪) ترى أن الزوج نادرًا ما يكون غير متفهم لمتطلبات البحث، وقد كانت النتيجة النهائية لصالح الزوج كما هو واضح من الجدول. وربما كانت طبيعة الحياة الحديثة دفعت بكثير من الأزواج إلى تفهم متطلبات البحث والدرس. ولم تظهر فروق إحصائية حول القضايا الأخرى بين الفئات ذات الحالات الاجتماعية المختلفة.

الفروق حسب عدد الأطفال

ظهرت فروق إحصائية كبيرة بين فئات العينة حسب عدد الأطفال لدى الفئة. وكما يتضح من جدول رقم ١٥ فإن نسبة ٦٣,٦٪ منهن يرين أن الأطفال نادرًا ما يمثلون مشكلة للباحثة مقابل ٣٣,٣ من جملة العينة. وكانت نسبة ٣٦,٤٪ منهن غير قادرات على إعطاء إجابات واضحة مقابل ١٤٪ من جملة العينة. وكان الأطفال يمثلون مشكلة بالنسبة لمن لديهن طفلان أو ثلاثة بدرجة أعلى ممن لديهن أكثر من ثلاثة أطفال (انظر الجدول). وهنا دلالات متناقضة لا سبيل إلى تفسيرها إلا بمزيد من الاستقصاء.

جدول رقم ١٤ . الفروق حسب الحالة الاجتماعية : قضية تفهم الزوج لمتطلبات البحث .

الحالة الاجتماعية	التكـــرارات				الجملة
	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	غير مبين	
عزباء	١	١	٣	٥	١٠
	(١٠,٠)	(١٠,٠)	(٣٠,٠)	(٥٠,٠)	(١٠٠)
متزوجة	١٠	١٢	٤٥	١٠	٧٧
	(١٣,٠)	(١٥,٦)	(٥٨,٤)	(١٣,٠)	(١٠٠)
مطلقة	١	٠	٠	٠	١
	(١٠٠,٠)	٠	٠	٠	(١٠٠)
أرملة	٠	٢	٢	٠	٤
	٠	(٥٠,٠)	(٥٠,٠)	٠	(١٠٠)
غير مبين	٠	١	٠	٠	١
	٠	(١٠٠,٠)	٠	٠	(١٠٠)
الجملة	١٢	١٦	٥٠	١٥	٩٣
	(١٢,٩)	(١٧,٢)	(٥٣,٨)	(١٦,١)	(١٠٠)

مربع كا = ٢٤,٦٧ درجات الحرية = ١٢ مستوى الدلالة = ٠,٠٢

جدول رقم ١٥ . الفروق حسب عدد الأطفال : قضية عبء تربية الأطفال .

عدد الأطفال	التكـــــرارات				الجملة
	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	غير مبين	
لا يوجـد	٠	٠	٧	٤	١١
	٠	٠	(٦٣,٦)	(٣٦,٤)	(١٠٠)
٢ـ٣	١٥	١٧	١١	٤	٤٧
	(٣١,٩)	(٢٥,٠)	(٣٥,٧)	(٨,٥)	(١٠٠)
٤ـ٥	٦	٧	١٠	٥	٢٨
	(٢١,٤)	(٢٥,٠)	(٣٥,٧)	(١٧,٩)	(١٠٠)
٥ فاكثر	٠	١	٢	٠	٣
	٠	(٣٣,٣)	(٦٦,٧)	٠	(١٠٠)
غير مبين	١	٢	١	٠	٤
	(٢٥,٠)	(٥٠,٠)	(٢٥,٠)	٠	(١٠٠)
الجملـــة	٢٢	٢٧	٣١	١٣	٩٣
	(٢٣,٧)	(٢٩,٠)	(٣٣,٣)	(١٤,٠)	(١٠٠)

مربع كا = ٢١,٣١ درجات الحرية = ١٢ مستوى الدلالة = ٠,٠٥

ومن المحتمل أن يكون عدد الأطفال في المجتمع السعودي يعكس الدخل وبالتالي تتوافر المربيات مع وجود عدد الأطفال الكبير ومن ثم لا تظهر أي مشكلة . والإجابات المشار إليها تعبر بصدق عن واقع العينة . ويمكن الاستدلال على هذا بالرجوع إلى كم الإنتاج العلمي لمن لديهن عدد كبير من الأطفال بمن ليس لديهن أطفال ومن لديهن طفلان أو ثلاثة . واكتفاء بمن أعطين بيانات محدودة عن كم إنتاجهن العلمي يمكن تكوين الجدول التالي .

عدد البحوث	عـــدد الأطفـــال	
	أقل من ٤	٤ فأكثر
١ـ ٥	٢٠	٥
٦ ـ ١٠	٤	١
١١ ـ ١٥	٥	٧
١٦ ـ ٢٠	٣	٠
٢٦ ـ ٣٠	٠	١
الجملـة	٣٢	١٤

وبحساب متوسط عدد البحوث لكل من الفئتين نجد أنه ٧ بحوث في فئة من لديهن أقل من ٤ أطفال، ١٠ بحوث لفئة من لديهن ٤ أطفال فأكثر. وبالتالي زاد عدد البحوث رغم زيادة عدد الأطفال. ومن هذا يتضح اتساق الإجابات المعطاة مع واقع العينة.

الفروق حسب مهنة الزوج

ظهرت فروق إحصائية كبيرة بين فئات العينة موزعة حسب مهنة الزوج وذلك بشأن قضية تنوع المجالات العلمية المتخصصة فقد كانت الشكوى من عدم تنوع المجالات ذات التخصص الدقيق أكثر وضوحًا لدى المتزوجات من رجال غير أكاديميين. ويتضح هذا في جدول رقم ١٦.

جدول رقم ١٦. الفروق حسب مهنة الزوج: قضية المجلات العلمية المتخصصة.

مهنة الزوج	التكـــــرارات				الجملة
	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	غير مبين	
أكاديمـــــي	١٠ (٤١,٧)	٨ (٣٣,٣)	٥ (٢٠,٨)	١ (٤,٢)	٢٤ (١٠٠)
غير أكاديمي	٢٦ (٦٦,٧)	٩ (٣٣,١)	٢ (٥,١)	٢ (٥,١)	٣٩ (١٠٠)
غير مبين	١٧ (٥٦,٧)	٩ (٣,٠)	٠ ٠	٤ (١٣,٣)	٣٠ (١٠٠)
الجملـــة	٥٣ (٥٧,٠)	٢٦ (٢٨,٠)	٧ (٧,٥)	٧ (٧,٥)	٩٣ (١٠٠)

مربع كا = ١٢,٤٦ درجات الحرية = ٦ مستوى الدلالة = ٠,٠٥

ومن المحتمـل أن يكـون الزواج من رجل أكاديمي عنصرًا مساعدًا في توفير هذه المجـلات نظرًا للاهتمامات العلمية المشتركة بين الزوجين. وقد يكون الزوجان في حقل علمي أو تخصص واحد وهذا ييسر الحصول على مجلات يستفيد بها الطرفان وتقل بالتالي تكلفة الحصول عليها.

الفروق حسب نوع المسكن

ظهرت فروق إحصائية كبيرة بين فئات العينة موزعة حسب نوع المسكن وكان ذلك في ارتبـاط بقضيتي عبء تربية الأطفال وعدم تفهم الزوج لمتطلبات البحث. وهنا فئتان أساسيتان: فئة المسكن المستقل وفئة المسكن غير المستقل. ولكن الأرقام غير متوازنة فالفئة الأخيرة تشمل اثنتين فقط من أفراد العينة، والفئة الأولى تشمل ٨٥، والستة الباقيات يمثلن فئة «غير مبين.» وبالتالي فالفروق وإن كانت دالة إحصائيًا إلا أنه لا يعتد بها كثيرًا سوى فيما قد تظهره بيانات كل فئة في حد ذاتها من دلالات. وبالنظر إلى بيانات الجدولين رقمي ١٧ و ١٨، نجد أنها تتعلق أساسًا بأهمية عبء تربية الأطفال ومدى تفهم الزوج لمتطلبات

البحث وهي في الحالة الأولى تظهر أن عبء تربية الأطفال ليس ضخمًا وفي الحالة الثانية تظهر أن الزوج نادرًا ما يكون غير متفهم لمتطلبات البحث، وهي النتائج نفسها التي سبق أن تبينت عند مناقشة الفروق تبعًا للحالة الاجتماعية وعدد الأطفال. وهذا يعني اتساق النتائج ويؤكد صدق الأداة المستخدمة.

جدول رقم ١٧ . الفروق حسب نوع المسكن: قضية عبء تربية الأطفال.

نوع المسكن	التكرارات				الجملة
	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	غير مبين	
غير مستقل	١ (٥٠,٠)	٠ ٠	٠ ٠	١ (٥٠,٠)	٢ (١٠٠)
مستقل	١٩ (٢٢,٤)	٢٧ (٣١,٨)	٣٠ (٣٥,٣)	٩ (١٠,٦)	٨٥ (١٠٠)
غير مبين	٢ (٣٣,٣)	٠ ٠	١ (١٦,٧)	٣ (٥٠,٠)	٦ (١٠٠)
الجملة	٢٢ (٢٣,٧)	٢٧ (٢٩,٠)	٣١ (٣٣,٣)	١٣ (١٤,٠)	٩٣ (١٠٠)

مربع كا = ١٢,٨٢ درجات الحرية = ٦ مستوى الدلالة = ٠,٠٥

جدول رقم ١٨ . الفروق حسب نوع المسكن: قضية عدم تفهم الزوج لمتطلبات البحث.

نوع المسكن	التكرارات				الجملة
	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	غير مبين	
غير مستقل	١ (٥٠,٠)	٠ ٠	٠ ٠	١ (٥٠,٠)	٢ (١٠٠)
مستقل	٩ (١٠,٦)	١٦ (١٨,٨)	٤٩ (٥٧,٦)	١١ (١٢,٩)	٨٥ (١٠٠)
غير مبين	٢ (٣٣,٣)	٠ ٠	١ (١٦,٧)	٣ (٥٠,٠)	٦ (١٠٠)
الجملة	١٢ (١٢,٩)	١٦ (١٧,٢)	٥٠ (٥٣,٨)	١٥ (١٦,١)	٩٣ (١٠٠)

مربع كا = ١٥,٠١ درجات الحرية = ٦ مستوى الدلالة = ٠,٠٢

تقويـم النتائـج

لا تبدو المرأة أقل من الرجل من حيث الإنتاجية العلمية إذا قورنت نتائج الدراسة الحالية بنتائج دراسة أخرى شملت عددًا من الجامعات السعودية، أجراها منفيخي عام ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٨م [١٣]. وكانت عينته ١٤٣ معظمها من الذكور حيث لم يزد عدد الإناث بها على ٣٦ باحثة بنسبة ٢٥٪ تقريبًا.

وفي الدراسة الحالية كانت النتائج تشير إلى أن ٢٩٪ لم يشاركن ببحوث منشورة وكانت النسبة المناظرة في دراسة منفيخي ٣٧ , ٢٩٪ ولم يكن هناك فرق إحصائي بين الذكور والإناث.

وقد اختلف ترتيب معوقات البحث العلمي في نتائج الدراستين من حيث الأهمية، فكان على رأس قائمة المعوقات في الدراسة الحالية ندرة الباحث المساعد بينما كان هذا العامل في الترتيب الرابع في نتائج منفيخي. أما قلة اللقاءات العلمية المتخصصة التي جاءت في المرتبة الثانية في نتائج الدراسة الحالية فلم يكن لها مناظر في دراسة منفيخي. وكان التناظر في عامل آخر هو المؤتمرات والندوات، الذي جاء في المرتبة الأولى عند منفيخي وفي الترتيب السادس في الدراسة الحالية.

كذلك اختلف ترتيب أهمية أعباء التدريس والأعباء الإدارية. ففي حين أن أعباء التدريس جاءت في المرتبة الثانية عند منفيخي نجدها في المرتبة الحادية عشرة في الدراسة الحالية. كذلك كانت الأعباء الإدارية في المرتبة الثالثة عند منفيخي وفي المرتبة الثالثة عشرة في الدراسة الحالية، ويلاحظ أنه كانت هناك فروق إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بأعباء التدريس والأعباء الإدارية في نتائج منفيخي لكنها كانت ضعيفة الدلالة، إذ كانت دلالتها عند مستوى ١٠ , ٠ في الحالتين.

وكانت صعوبة استخدام المكتبة المركزية في المرتبة الثالثة في نتائج الدراسة الحالية وفي المرتبة السادسة في نتائج منفيخي. وفي الدراسة الأخيرة كانت هناك أيضا فروق إحصائية بين الذكور والإناث تجاه هذا العامل لكنها كانت فروق ضعيفة الدلالة إذ كان مستوى دلالتها ٠٧٨ , ٠.

وكان نقص المراجع العلمية في المرتبة الرابعة من حيث الأهمية في الدراسة الحالية وفي المرتبة الخامسة في نتائج منفيخي . وكانت هناك أيضا فروق بين الذكور والإناث في نتائج منفيخي وكانت هذه المرة فروقًا كبيرة إحصائيًا بلغت دلالتها مستوى ٠,٠٠٣ وكانت الشكوى من نقص المراجع أكبر عند الإناث وكانت نسبة الذين اعتبروا تلك الصعوبة كبيرة أو كبيرة جدًا عند منفيخي ٦٣,٥٪ من الذكور مقابل ٧٢,٢٪ من الإناث . وجدير بالذكر أن نسبة من اعتبرتها تمثل مشكلة غالبًا في الدراسة الحالية كانت ٦٣,٤٪، وبالتالي قد تكون هناك فروق كبيرة بين عينتي الإناث في الدراستين . وعينة الإناث في الدراسة الحالية كلها من جامعة الملك سعود ؛ أما في دراسة منفيخي فهي من عدة جامعات وقد يوجد فرق بالتالي بين جامعة الملك سعود والجامعات الأخرى .

وكما كانت هناك فروق إحصائية في الدراسة الحالية حسب المرتبة العلمية بالنسبة لندرة الباحث المساعد، ظهرت فروق مماثلة في نتائج منفيخي وبمستوى دلالة ٠,٠٢، كذلك كانت هناك فروق في الدراستين حسب الجنسية بشأن نقص المجلات العلمية المتخصصة بمستوى الدلالة ٠,٠٥ نفسه .

وكانت هناك عوامل أخرى لا يمكن مقارنتها لوجودها في إحدى الدراستين وغيابها في الأخرى . وبصفة عامة لم تكن المعوقات التقليدية كالأعباء الأسرية وعبء تربية الأطفال أهم معوقات الإنتاجية العلمية للمرأة في نتائج الدراسة الحالية . وقد جاء هذان العاملان في ذيل قائمة المعوقات . وحتى صعوبة المواصلات جاءت في المرتبة الرابعة عشرة وعدم تفهم الزوج لمتطلبات البحث جاءت في المرتبة الثامنة عشرة أي في المرتبة قبل الأخيرة، ثم أخيرًا الانشغال بالواجبات الاجتماعية الذي جاء في المرتبة الثامنة عشرة .

تحديات المستقبل

أثبتت الدراسة تراجع المعوقات التقليدية ولم تؤكد اختفاءها أو قلة تأثيرها، فالمسألة نسبية تحسب لهذه المعوقات أقل أهمية من غيرها . ويبدو أن أكثر المعوقات أهمية هي معوقات للمرأة والرجل على السواء، كما تشير مقارنة الدراسة الحالية بغيرها . ومثال ذلك نقص المراجع وندرة الباحث المساعد ومركزية المكتبة وقلة الندوات والمؤتمرات . . . إلخ .

غير أن المعوقات الخاصة بالمرأة وإن قلت أهميتها نسبيًا ما زالت قائمة وتمثل وزنًا كبيرًا من حيث أهميتها المطلقة. فالانشغال بتربية الأطفال يعطل غالبًا ٢٣,٧٪ من الباحثات ويعطل أحيانًا ٢٩٪ منهن. والواجبات الأسرية تعطل غالبًا ٢٤,٧٪ وتعطل أحيانًا ٢٧٪ منهن. وعدم تفهم الزوج لمتطلبات البحث يعطل غالبًا ١٣٪ من الباحثات ويعطل أحيانًا ١٧٪ منهن حسب نتائج الدراسة الحالية.

وهـذه العوامل الثلاثة تتداخل معا في الواقع، ومجرد تعاون الزوج قد يغير الموقف تمامًا. ويبقى بعد هذا أن تُعطَى الأهمية الكبرى للعوامل التي تعطل الإنتاج العلمي بصفة عامة للمرأة والرجل على السواء.

وعلى أية حال لا تبدو الصورة قاتمة مقارنة بالأوضاع في بعض البلاد المتقدمة. ففي انجلترا مازالت المرأة الأكاديمية تواجه صعوبات في الحصول على وظائف دائمة أو ترقيات في الجامعات، كما تشير إلى ذلك دراسة جاكسون Jackson التي أجريت عام ١٩٩٠م، وهي مازالت تواجه صعوبات ناتجة عن تحمل مسؤوليات المنزل بجانب مسؤولياتها الأكاديمية. وقد لا تجد وقتًا للعمل العلمي بسبب أعباء التدريس والأعباء الإدارية [١٢].

ملحـــق

استبانة المرأة والبحث العلمي في التعليم الجامعي

بين الواقع والتحديات

أمامك عدد من القضايا التي تواجهك في عملك الأكاديمي، نرجو معرفة رأيك بتعبئة الاستمارة المرفقة حتى يتسنى لنا التعرف على مقومات الإنتاج العلمي، كما نرجو إضافة ما تودين اقتراحه لتطوير العمل الأكاديمي، علمًا بأنه لا داعي لذكر الاسم.

[١] المرتبة العلمية: ____________________

[٢] التخصص العام: ____________________

[٣] التخصص الدقيق: ____________________

[٤] الجنسيـــة: ☐ سعوديـة ☐ غير سعوديـة

[٥] العمـــــر: سنـــــة

[٦] نوع الإنتاج العلمي وعدده : ☐ مقـال ☐ كتـاب
☐ بحث ميداني ☐ بحث نظري
☐ تقارير ☐ ترجمـة

[٧] الحالة الاجتماعية : ☐ غير متزوجة ☐ متزوجـة
☐ مطلقـة ☐ أرملـة

[٨] عدد الأطفال : ☐ لا يوجد ☐ ١ ـ ٢
☐ ٣ ـ ٤ ☐ ٥ فأكثر

[٩] وظيفـة الـزوج :

[١٠] عدد سنوات الخبرة بعد الدكتوراه : ☐ ١ ـ ٢ ☐ ٣ ـ ٤
☐ ٤ ـ ٥ ☐ ٦ فأكثر

[١١] السكـــــن : ☐ سكن مع أهل الزوج أو الزوجة ☐ سكن مستقل

ملحوظة : بيانات هذا البحث سرية للغاية ولا تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي

أمامك عدد من القضايا التي تواجهك في عملك الأكاديمي ، نرجو معرفة رأيك بتعبئة الاستمارة المرفقة حتى يتسنى لنا التعرف على مقومات الإنتاج العلمي ، كما نرجو إضافة ما تودين اقتراحه لتطوير العمل الأكاديمي ، علما بأنه لا داعي لذكر الاسم .

المعوقـــات	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
صعوبة التطبيق الميداني للأبحاث العلمية			
عدم تنوع المجلات العلمية ذات التخصص الدقيق			
عدم تشجيع الأبحاث العلمية الجماعية			
ندرة وجود مساعد باحث لتسهيل إجراءات البحث			
النقص في تزويد الأساتذة بمصادر المعرفة			
قلة اللقاءات العلمية المتخصصة المشجعة			

المعوقـــات	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
تحمل الأعباء التدريسية أكثر مما يجب			
صعوبة المواصلات لعدم وجود سائق			
الانشغال بأعباء تربية الأطفال			
الانشغال بالأعباء الإدارية			
النقص في الإمكانات المادية			
النقص في عقد الندوات واللقاءات العلمية			
عدم وجود فرص التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس			
عدم تفهم الزوج لمتطلبات البحث			
فرص استعمال المكتبة المركزية محدودة			
عدم وجود التشجيع المادي لإجراء البحوث			
الانشغال بتأدية الواجبات الاجتماعية			
الانشغال بتأدية الواجبات الأسرية			
عدم تيسير إجراءات النشر			

المراجـــع

[١] Gides, Charles, and Charles Rist *A History of Economic Doctrines*. New York: George Harrap, 1949.

[٢] الحناوي، حمدي. *رأس المال البشري، تأمل نظري وتطبيق على مصر*. القاهرة: مطبوعات بيت الخبرة الوطني، ١٩٨٨م.

[٣] Griliches, Zvi. "Research Expenditures and Growth Accounting." In B.R. Williams, ed., *Science and Technology in Economic Growth*. New York: Macmillan, 1973.

[٤] Nicolayev, A. *R & D in Social Reproduction*. Moscow: Progress Publishers, 1975.

[٥] Merton, Robert. "The Institutional Imperatives of Science." In Barry Barnes, ed., *Sociology of Science*. Hardmondsworth: Penguin, 1972, pp. 52-55.

[٦] Barnes, Barry. *T. S. Kuhn and Social Science.* New York: Macmillan Press, 1982.

[٧] Goonatilake, Susantha. *Aborted Discovery: Science and Creativity in the Third World.* London: Zed, 1984.

[٨] Hagstorm, W. O. "Gift Giving as an Organizing Principle in Science." *The Scientific Community.* New York: Basic Books, 1965.

[٩] Kuhn, T.S. *The Structure of Scientific Revolutions.* Chicago: University of Chicago Press, 1962.

[١٠] Smart, J. J. C. "Explanation." In Dudly Knowles, ed., *Explanation and Its Limits.* Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

[١١] شعبان، محي الدين، وضياء الدين زاهر. *الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربي.* الرياض: مكتب التربية العربية لدول الخليج، ١٩٨٨م.

[١٢] Jackson, Daphne F. "Women Working in Higher Education: A Review of the Position of Women in Higher Education and Policy Developments." *Higher Education Quarterly*, 44, No. 4 (1990), 312-17.

[١٣] منفيخي، محمد فريز. *معوقات البحث العلمي لعضو هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية.* الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٨م.

[١٤] Andrews, Frank M. *Scientific Productivity.* Cambridge University Press and Unesco, 1979.

[١٥] Crane, Diana. "Scientists at Major and Minor Universities: A Study of Productivity and Recognition." *American Sociological Review*, 30 (1965), 72-75.

[١٦] Converse, Jean M., and Stanley Presser. *Survey Questions: Handrafting the Standardized Questionaire.* Sage Publications, 1986.

Women and Research in Higher Education between Reality and Challenges: A Field Study

Hend Majed
Assistant Professor, Dept. of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This study aims at investigating the research productivity of women. It uses the quantity of publishing as a tool for measuring the production.

The results of the study showed that the women shared considerably in the research productivity. The number of productions to the date of this study is 37 field studies, 22 articles, 12 books and 8 translations. Women shared in more than one field of production.

Difficulties faced by women in the field of scientific research could be classified according to importance as revealed from the results of the study as follows: scarcity of availability of assistant researchers to facilitate research procedures; scarcity of scientific specialized seminars; limitations on use of Central Library; lack of providing the researcher with sources of information; difficulty in field studies; scarcity of scientific magazines; no chance for reactions among academic staff; absence of financial encouragement; absence of encouraging team work research; difficulties in publishing procedures; involvement in administrative tasks; difficulties of transportation as a result of absence of driver; lack of financial resources; involvement in family duties and unawareness of the husband for the research requirements; involvement in social affairs.

مجلة جامعة الملك سعود، م٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٥٠٧-٥٣١ (١٤١٢هـ/١٩٩٢م).

الحاجة إلى تعريف عربي موحد لمفهوم تعليم الكبار

نورد الدين عبدالجواد

أستاذ مشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يتحاشى عديد من المؤلفين الذين يكتبون في موضوع تعليم الكبار التعريف بمفهوم تعليم الكبار وكأن ذلك معروف سلفًا، والدراسة الحالية تجيب عن ثلاثة أسئلة هي:

١ - لماذا يتحاشى المؤلفون أن يتعرضوا لتعريف تعليم الكبار؟
٢ - ما الصعوبات التي تحول دون تعريف تعليم الكبار تعريفًا موحدًا؟
٣ - هل نحن بحاجة إلى تعريف عربي موحد لتعليم الكبار ولماذا؟

يفضل عديد من المؤلفين أن يتناولوا بالشرح بعض جوانب تعليم الكبار دون تعريفه لسهولة هذه الجوانب وصعوبة الخوض في موضوع تعريف تعليم الكبار لما يكتنف ذلك من صعوبات، وأهم هذه الصعوبات: حداثة علم تعليم الكبار، وكثرة مصطلحاته مع عدم تحديدها بدقة، وصعوبة تعريف الكبير ذاته، وارتباط مفهوم تعليم الكبار بما يحرزه المجتمع من نمو وتقدم، وغموض مفهوم تعليم الكبار لدى العامة وبعض المثقفين، وتعدد الهيئات المسؤولة عن تخطيط برامج تعليم الكبار وتنفيذها.

لكن مسألة التعريف مهمة لأنها تحدد هوية المجال وعلاقته بغيره، كما أنها تساعد على سهولة الاتصال العلمي بين الباحثين. ونظرًا لاشتراك البلدان العربية في ثقافة واحدة، وأنها تعيش ظروفًا ومشكلات متقاربة، لذا نجد أنها بحاجة إلى تبني تعريف موحد ليكون أساسًا لتعريف عربي موحد، كما نقترح عقد ندوة يشرف عليها الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار للاتفاق على تعريف موحد يكون مرشدًا لجميع الدول للعمل في هذا المجال الحيوي.

تزايد الاهتمام في العقود الأخيرة بتعليم الكبار على مستوى العالم المتقدم والنامي، ومن مظاهر هذا الاهتمام كثرة المؤلفات والمؤتمرات والندوات المحلية والعالمية. ويرجع هذا

الاهتمام إلى طبيعة العصر ومتغيراته، والعمل التربوي وما يسوده من فلسفات وما يحيط به من مشكلات، وإلى تبني عديد من بلدان العالم لسياسة التنمية وما تتطلبه خططها من قوى بشرية مدربة وما تهدف إليه من تجديد وتحديث.

لكن المتصفح للمراجع والكتب التي تعالج موضوعات تعليم الكبار — وما أكثرها — يجدها تقتصر في معالجتها على جوانب قليلة أو كثيرة من جوانب تعليم الكبار، فبعضها قد يهتم بجانب واحد. وليكن هذا الجانب طرق تعليم الكبار، أو خصائص الكبار أو الإذاعة لتعليم الكبار أو تعليم الكبار عن بعد. . . إلخ. وبعض هذه المؤلفات يعالج أكثر من جانب، مثل: تعليم الكبار ومحو الأمية: أسسه النفسية والتربوية وتعليم الكبار والتنمية. والملاحظ أن عديدًا من مراجع تعليم الكبار تعالج موضوعات معينة في مجال تعليم الكبار، وتتعرض لبعض قضاياه بالشرح والتحليل، وتتحدث عن تعليم الكبار وكأن القارىء يعرف ماهية تعليم الكبار ومفهومه. لكن الأمر قد يلتبس، في الواقع، على الكثيرين، وذلك بعكس الحال عندما نتحدث عن مفاهيم رياضية مثل المثلث والمربع والزاوية. . . إلخ، أو مفاهيم علمية مثل الكثافة، والضغط الجوي، والمجال المغناطيسي. . . إلخ، أو حتى مفاهيم تربوية مثل التعليم الابتدائي، أو التعليم الثانوي العام أو الجامعي. فالمصطلحات الثلاثة الأخيرة قد لا يجد القارىء صعوبة في التعرف على مدلولاتها لوضوحها وسهولة تحديدها. لذا فقد لا يجد من يكتب في مجال التعليم الابتدائي ضرورة ليعرّف التعليم الابتدائي، بعكس الحال في مجال تعليم الكبار [١، ص١٥].

ولنا أن نتساءل: لماذا يتحاشى عديد من المؤلفين أن يتعرضوا لتعريف تعليم الكبار؟ ويفضلون الحديث عن بعض جوانب تعليم الكبار: خصائصه، أهميته، أو وسائله، أو إدارته، تمويله، أو تقويم برامجه . . . إلخ. ثم ما هي الصعوبات التي تحول دون تعريف تعليم الكبار تعريفًا موحدًا لا يثير في ذهن السامع سوى ما يقصده المتحدث؟ وهل نحن بحاجة إلى تعريف عربي موحد ولماذا؟ والورقة الحالية تهدف إلى الإجابة عن التساؤلات السابقة.

أولا : لماذا يتحاشى عديد من المؤلفين أن يعرضوا بالتحليل لتعريف تعليم الكبار؟

يفضل عديد من المؤلفين أن يتناولوا بالشرح خصائص تعليم الكبار، وأهميته ودوره في التنمية، ووسائله، وإدارته ومؤسساته وتمويله، وتقويم برامجه. . . إلخ لوضوح هذه الجوانب وسهولة تحديدها. لذا كثرت البحوث والكتابات في هذه المجالات، بعكس الحال في مفهوم تعليم الكبار الذي يكتنفه الغموض [٢، ص٧٥] ويكفي لتوضيح ذلك أن نذكر مايلي:

ا - أن أعضاء أول مؤتمر دولي حول تعليم الكبار — وهو مؤتمر السينور Elsinor [٢] بالدنمارك عام ١٩٤٩ — واجهوا بعض الصعوبات في التوصل إلى تعريف موحد لتعليم الكبار [٣، ص٩] رغم أنهم كانوا يمثلون أقلية متجانسة نسبيًّا من دول العالم.

ب - أن دورية *Adult Leadership* — وهي دورية متخصصة في مجال تعليم الكبار — قد أفردت في عددها الصادر في ربيع ١٩٥٥م مقالاً بعنوان «ما تعليم الكبار؟» "What is Adult Education?" ورغم ذلك فلم يستقر الباحث ستانلي أسورد Stanley Sword على تعريف موحد لتعليم الكبار بل ناقش في بحثه تسعة تعاريف [٤، ص ص ١٣١-١٤٥].

جـ - وما ذكره جون لو John Lowe في كتابه *Adult Education: A World Perspective* من أن هذا المصطلح — تعليم الكبار — يستخدم بشكل منظم في الحديث والكتابة بثلاثة معان منفصلة. أولها، للدلالة على تعليم الكبار، وثانيها للوصف الإجمالي بجميع الأشخاص والهيئات التي تنهض بأعباء تعليم الكبار في بلدٍ ما أو عالميا كأن يقال مثلاً: «ينبغي تمثيل تعليم الكبار في هيئات التخطيط التربوي» وثالثها لتعريف حقل من حقول الدراسة الأكاديمية [٣، ص٢٠].

د - ما يذكره دافيد روخ David Rouch أنه على الرغم من أهمية علم تعليم الكبار فإن المشكلة لدينا تكمن في تحديد هويته على أنه حقل خاص، كما هو على مستوى التطبيق، كما أننا نلاحظ أن مؤسسات أو معاهد محدودة هي التي تجعل من تعليم الكبار مسؤوليتها الأولى [٥، ص٢].

هـ - ما تشير إليه دراسة حديثة من «أنه إذا كان هناك اتفاق تام على مفهوم التعليم النظامي، فإن اللبس والغموض يشوب مفهوم التعليم غير النظامي — تعليم الكبار — حتى بين الخبراء في هذا الميدان، فكرًا وممارسة [٦، ص ص ٣، ٤].

ومشكلة التعريف من المشكلات المهمة في أي مجال من مجالات العلم، لسبب جد بسيط، إذ يجب أن يتفق العاملون في مجال ما على تعريف لهذا المجال وحدوده، وإلا ساده الخلط، وربما سوء الفهم، الأمر الذي ينعكس بدوره على نشاطاته فتتبدد، وكلفته فتزداد، ومخرجاته فتقل كمًا وكيفًا. لذا يرى عديد من المهتمين بتعليم الكبار: «أن من عوامل فشل برامج تعليم الكبار، عدم وضوح الرؤية، وعدم الدقة في تعريف تعليم الكبار، ولدينا كثير من التعريفات العامة المبهمة التي لا تمثل تعليم الكبار تمثيلاً سليمًا» [٧، ص٦٨].

وفضلاً عن ذلك فإن غموض مفهوم تعليم الكبار — وبالتالي — النقص في وضوح أهدافه لا يشجع المسؤولين على رصد ما تتطلبه برامج تعليم الكبار من أموال. «إن صانع القرار يتحمس لرصد الأموال لرجال الصناعة وتحقيق مطالبهم المالية لوضوح أهدافهم ومجالات عملهم، لكنه يتردد كثيرًا أمام أي مشروع خاصة إذا كانت المفاهيم والأهداف يشوبها شيء من النقص أو الغموض» [٨، ص ٤٥].

وأخطر من هذا وذاك فإنه «يستحيل في غياب إطار مرجعي متفق عليه بناء هيكل من النظرية والتطبيق، أو عقد اجتماعات مثمرة مع الزملاء — في التخصص نفسه — في بلدان أخرى أو التخطيط لبرامج دولية أو القيام بدراسات مقارنة [٣، ص٢١].

وسوف أسوق على سبيل المثال ما حدث لأحد المتخصصين في مجال تعليم الكبار نتيجة لعدم التحديد الدقيق للمفاهيم. يذكر ابس J.W. Apps — وهو من مشاهير الباحثين في مجال تعليم الكبار — إلى أن المجلس القومي الاستشاري لتعليم الكبار في واشنطن National Council on Adult Education قد دعاه للحديث في بعض جوانب تعليم الكبار التي يهتم بها هذا المجلس، ولكي يعد الرجل بحثه قرأ عديدًا من المراجع والوثائق وتحدث مع المهتمين بتعليم الكبار من زملائه والمسؤولين وذلك ليختار الموضوع الذي يشارك به وقبل إلقاء خلاصة دراسته قدمه رئيس المؤتمر تقديمًا يستحقه، وتحدث الرجل في الموضوع الذي اختاره، «وهو أين تعليم الكبار، وأين يجب أن يكون في السنوات القليلة القادمة.» واستمع الحضور بصمت واهتمام في البداية، ولكن ابس Apps لاحظ عليهم الفتور، وأنهى حديثه

ولم يسأله أحد أو يناقشه فيما كان يرى هو أنها جوانب غاية في الأهمية. ورجع الرجل إلى بلدته — مادسون — وهو ممتعض مما حدث، يسأل نفسه طوال الرحلة ما هو الخطأ الذي ارتكبته؟ هل أخطأت في طريقة العرض؟ هل لم أتناول الموضوع بطريقة صحيحة، ولم يعثر على إجابة لتساؤلاته، لكنه بمجرد رجوعه إلى مكتبه بدأ يقلب في أوراقه لمعرفة المزيد من المعلومات عن هذا المجلس، ثم قرأ أهدافه مرة أخرى بعمق فاكتشف أن هذا المجلس يهتم فقط بالجوانب المتعلقة بـ «التعليم الأساسي للكبار.» وليس بكل ما يهم تعليم الكبار. وهنا فقط اكتشف الرجل لماذا لم يوفق في المؤتمر، لأنه تحدث عن تعليم الكبار بوجه عام ولم يركز على جانب تعليم الكبار الأساسي، ساعتها أدرك أهمية تحديد مفهوم تعليم الكبار [٨، ص ص ٥٩-٦٠].

مما سبق يتضح أن مفهوم تعليم الكبار ليس واضحًا وليس محددًا بالدرجة نفسها التي تتضح وتتحدد بها المفاهيم والمصطلحات العلمية والهندسية مثل: الكثافة، والضغط الجوي، ومساحة المربع . . . إلخ . فأي مصطلح من المصطلحات العلمية أو الهندسية يثير في ذهن الدارسين المعنى نفسه الذي يقصده زميلهم السائل أو المتحدث. وقد لا يثير مصطلح تعليم الكبار المعنى نفسه الذي يقصده الكاتب أو المتحدث في ذهن السامع وهذا هو ما حدث فعلاً مع ابس Apps وزملائه في مؤتمر يجمع الخبراء في هذا المجال. فقد انطلق ابس Apps متحدثًا في موضوعه من منظور متسع لتعليم الكبار، بينما السامعون بحكم اهتماماتهم بنشاط معين من أنشطة تعليم الكبار كانوا يتوقعون أن ينصب الحديث على مفهوم ومشكلات معينة تخص التعليم الأساسي للكبار.

وما حدث لابس Apps يتماثل مع ما كشفت عنه دراسة ميدانية قام بها مليكوا Mlelkwa ، وتوصل إلى «أن إحدى المشكلات الأساسية في تعليم الكبار تكمن في تعداد المداولات والتفسيرات التي تعزوها مختلف فئات السكان إلى تعليم الكبار. . . ذلك أن معلمي الكبار يماثلون بين هذا المفهوم ومفهوم التربية المستمرة، في حين يعتبر المسؤولون السياسيون أنه يهدف إلى محو الأمية الوظيفي، أما بالنسبة إلى المتعلمين الكبار فهو مرادف لمحو الأمية بالمعنى الضيق » [٩، ص٣٩].

ولكن لماذا الحيرة والاضطراب وعدم اتفاق العاملين في مجال تعليم الكبار على تعريف محدد وواضح؟ أليس لتعليم الكبار مجاله الخاص به الذي يميزه عن التعليم النظامي بفروعه المختلفة (الابتدائي والثانوي والعالي)؟ أليست لتعليم الكبار أهدافه التي تخالف أهداف التعليم الابتدائي مثلاً؟ أليست لتعليم الكبار أنشطته وبرامجه التي تختلف وتتميز عن غيرها في مراحل السلم التعليمي؟ أليست للكبار أيضًا خصائصهم التي تميزهم عن الصغار؟ . . . إلخ .

حقا إن أهداف، ومنهج ، وأنشطة، وبرامج ، وإدارة، وتمويل تعليم الكبار — كل هذه وغيرها من جوانب تعليم الكبار — تجعل من تعليم الكبار حقلاً متميزًا واضحًا في معالمه التي تفصل بينه وبين غيره من أنواع التعليم .

لكن تعليم الكبار — وإن كانت له سماته وخصائصه التي تميزه عن غيره — إلا أنه في حد ذاته مجال متسع ، تتعدد أنشطته وبرامجه وجهات الإشراف عليه، الأمر الذي يصعب معه أن يحيط بكل هذه الجوانب تعريف موحد جامع مانع. هذا إلى جانب صعوبات أخرى، فما هي أهم الصعوبات التي حالت دون الاتفاق على تعريف موحد لتعليم الكبار؟

ثانيا: أهم الصعوبات التي تحول دون تعريف موحد لتعليم الكبار

١ ـ الصعوبة الأولى

ويتمثل ذلك في حداثة علم تعليم الكبار: حقا يمكن القول إن جميع الثقافات عرفت ومارست منذ القدم شكلاً من أشكال تعليم الكبار. لكن تعليم الكبار بأبعاده الحديثة، فكرًا وتطبيقًا، وإدارة وتمويلاً، وتخطيطًا وتنظيمًا. . . إلخ يعد — نسبيًا — حقلاً تربويًا جديدًا [١٠، ص١] يمثل المتخصصون فيه قلة، بالنسبة إلى غيرهم في المجالات التربوية الأخرى. فمع الستينات من هذا القرن بدأ عدد المتخصصين في مجال تعليم الكبار يتزايد على المستوى العالمي وخاصة في البلدان المتقدمة مثل الولايات المتحدة وكندا والدول الأوربية ثم دول العالم الثالث بعد ذلك، وبدأت الجامعات، وخاصة الأمريكية والأوربية، تقوم بإعداد المتخصصين في هذا المجال، كما ازداد عدد البحوث، كمًا وكيفًا، في هذا المجال

وتـوالت المؤتمـرات العالمية وكان أولها المؤتمر الدولي الأول لتعليم الكبار في مدينة السينور بالدنمارك ١٩٤٩م، ثم المؤتمر الدولي الثاني في مدينة مونتريال بكندا عام ١٩٦٠م، والمؤتمر الثالث في طوكيو باليابان عام ١٩٧٢م، والمؤتمر الرابع في باريس عام ١٩٨٤م.

وتؤكد حداثة حقل تعليم الكبار أن موضوع تعليم الكبار لم يدرس في الجامعات على أنه مقرر دراسي سوى في العشرينات من هذا القرن، حيث أقرت جامعة كولمبيا أن تقوم كلية التربية بها بتدريس مقرر في تعليم الكبار. وفي عام ١٩٣٥م منحت جامعة كولمبيا أول درجة دكتوراه في تعليم الكبار. وفي العام نفسه بدأت جامعات أخرى في الولايات المتحدة مثل: أوهايو، وشيكاغو تحذو حذو كولمبيا، وتقدم مقررات ودرجات علمية في مجال تعليم الكبـار. وحتى عام ١٩٤٩م لم يحصل على درجة الدكتوراه في تعليم الكبار في الولايات المتحدة سوى ٣٦ خريجًا، لكن عددهم أخذ يتزايد بعد ذلك، إلى أن وصل نحو ٥٠٠ خريج في عام ١٩٦٥م. كما ازداد عدد الجامعات التي تقدم دراسات ودرجات في تعليم الكبار، فوصل عددها إلى أكثر من ١٥ جامعة ومعهدا علميًا في الولايات المتحدة وحدها، وحدث مثل هذا التطور في عديد من البلدان الأوربية [١١، ص ص ٢٢-٢٣].

ولا شك أن العلوم جميعًا في حداثتها استغرقت سنوات طويلة من جهود الباحثين والعلماء إلى أن استقرت مفاهيمها وتوحدت تعبيراتها وحدث هذا حتى في مجالات العلوم الطبيعية ذاتها.

٢ ـ الصعوبة الثانية

كثرت المصطلحات التي يتداولها المتخصصون في مجال تعليم الكبار والخلط بينها. إن كثرة المصطلحات في علم ما يمكن أن تكون دليلاً على ثراء هذا العلم، بشرط أن يكون لكل مصطلح معناه الخاص والواضح والمتفق عليه بين شتى الباحثين والدارسين. أما أن تكثر مصطلحات علم ما دون تحديد واضح لأبعادها، وغموض في معانيها، وتداخل بين مراميها، فإن ذلك يشكل عبئا ثقيلاً يحول دون تنمية وتطوير هذا المجال على مستوى الفكر والتنظير، وبالتالي على مستوى العمل والتطبيق. وهذا — إلى حد ما — هو واقع تعليم

الكبار، إذ تكثر فيه المصطلحات الهلامية، الأمر الذي يشكل صعوبة أخرى. وفي هذا يقول أبس Apps «لكي أوضح مدى صعوبة هذه المشكلة — مشكلة التعريف — فقد جمعت خلال الأشهر القليلة الماضية قائمة بالمصطلحات التي وجدتها في كتابات وبحوث المتخصصين في مجال تعليم الكبار والتي سمعتها منهم في أحاديثنا ومناقشاتنا، فوجدت أن القائمة تشتمل على مصطلح «التربية مدى الحياة» Life Long Education، «والتعليم مدى الحياة» Life Long Learning، «والتعليم المستمر» Continuous Learning، «والتربية المستمرة» Continuous Education، «وتربية الكبار» Adult Education، «وتعليم الكبار» Adult Learning، «والتربية الدائمة» Permanent Education، «والتربية المتدة» Recurrent Education، «والتربية بعد المرحلة الثانوية» Post Secondary Education، «والتربية العرضية» Informal Education، «والدراسة غير الرسمية» Non Formal Study، «والدراسة اللاتقليدية» Non-traditional Study.»

ويؤكد ابس Apps أن هذه القائمة ليست شاملة، إذ يمكن للقراء والمتخصصين أن يضيفوا إليها عديدًا من المصطلحات التي يستخدمها العاملون في مجال تعليم الكبار بديلاً عن مصطلح تعليم الكبار، بينما يستخدمها آخرون لمعان أخرى محددة [٨، ص٦٠].

ويزيد المشكلة تعقيدًا أن بعض هذه التعبيرات لم تتحدد أبعادها بعد، وأن بعض الناس يستخدم التعبير نفسه عند الحديث عن جوانب مختلفة في مجال تعليم الكبار. بينما يستخدم آخرون التعبير نفسه عند الحديث عن جوانب أخرى [١٢، ص٩].

وعلى مستوى الواقع العربي، نجد أن جهود التعليم اللامدرسي (تعليم الكبار) في البلدان العربية قليلة ومبعثرة، وتقوم في جانب كبير منها على الجهود الخاصة. ويعتبر التعليم اللامدرسي في البلدان العربية مرادفًا لتعليم الكبار، وتعليم الكبار يعتبر مرادفًا لمحو الأمية [١٣، ص٤٩].

ولا شك أن هذه الصعوبة — كثرة التعبيرات والمصطلحات الهلامية في هذا المجال تنعكس بدورها على مفهوم تعليم الكبار في صورة كثرة تعريفاته . وعدم الاتفاق على تعريف موحد يثير في ذهن السامع أو القارىء الشيء نفسه الذي يقصده المتكلم أو الكاتب.

٣ ـ الصعوبة الثالثة

صعوبة تعريف الكبير: «تعليم الكبار» تعبير مركب، وفي العادة يصعب تعريف التعبيرات المركبة قياسًا بغيرها، وتعليم الكبار تعبير مركب من كلمتين، وإذا جاز أن نتفق على تحديد دقيق لكلمة «تعليم» فمن هم الكبار؟

هناك أكثر من تعريف للكبار منها :

ـ التعريف اللفظى أو القاموسي : فالكبير هو من كبر، وكبر في السن أي طعن، والكبير عكس الصغير، وهو من به كبر في السن، وجمعها كبار [١٤ ، ص١٢٢٤]. أو هو الشخص الناضج ، أو من وصل إلى السن الذي يحدده القانون للكبير.

ـ التعريف القانوني: يقسم رجال القانون حياة الفرد من حيث أهليته إلى مرحلة الطفولة، والأهلية [١٥ ، ص١٢]، والمتفق عليه لدى القانونيين أن الطفل يجتاز مرحلتين قبل بلوغه الأهلية : أولاهما مرحلة الطفولة التي لا يكون للطفل فيها قدرة على التمييز، وهي تمتد عند فقهاء المسلمين حتى سن السابعة، ثم يبدأ الطفل في التمييز حتى البلوغ، ويحدد معظم فقهاء القانون البلوغ بخمسة عشر عامًا، لكنه عند بعضهم ثمانية عشر عامًا حتى يكون الفرد كامل الأهلية. وبينما يقرر جمهور فقهاء الشريعة الإسلامية ومنهم أحمد والشافعي أن سن الخامسة عشرة هو حد البلوغ على ما في حديث ابن عمر عندما عرض على رسول الله ﷺ وهو ابن أربع عشرة سنة فلم يجزه ثم عرض يوم الخندق وهو ابن خمس عشرة سنة فأجازه، وقد جعل عمر بن عبدالعزيز هذا حدًّا بين الصغير والكبير [١٦ ، ص٣٢٧] وكتب إلى عمّاله أن يفرضوا لمن بلغ خمس عشرة [١٧ ، ص١٥٨]، إلا أن بعض الفقهاء يحدد ذلك بسبع عشرة سنة، وفي رواية عند أبي حنيفة بتسع عشرة سنة [١٨، ص٥٧٧].

ـ تعريف اجتماعي : الكبير هو من يسلك سلوك الكبار، بمعنى أن الفرد يعد كبيراً إذا كان يؤدي واجبات نحو أسرته ومجتمعه لكن مشكلة هذه الواجبات أنها تختلف بالطبع من مجتمع إلى آخر[١٩، ص٢٩].

ـ وهناك تعريف آخر يلح على الجانب الاقتصادي : إذ يرى بعض الباحثين أن الكبير هو كل فرد استقل عن عائلته اقتصاديًا وبالتالي اجتماعيًا وعاطفيًا. إن تعدد تعريفات الكبير وتعدد مصادرها أدى إلى عدم الاتفاق على تعريف موحد لتعليم الكبار.

والمتفحص لتعريفات الكبير يجد أن أيًا منها لا يعد تعريفًا جامعًا مانعًا — على حد تعبير فقهاء المنطق — فالتعريف القاموسي تعريف عام جدًا فهو يعرف الكبير بأنه عكس الصغير، ولم يعرف الكبير بما يميزه عن غيره. والتعريف القانوني يعرف الكبير من زاوية العمر ويحدد ذلك بسبعة عشر عامًا، ولكن ماذا عن من بلغ ستة عشر عاما وأحد عشر شهرًا؟ هو في حكم القانون صغير، لكن الفاصل شهر واحد بينه وبين الكبير. هل من يخطو هذا الشهر يوصف فجأة بمن يوصف بأنه كبير؟ إن عملية النمو عملية مستمرة ويصعب أن نضع فواصل عمرية محددة بين مرحلة وأخرى، فالمراحل تتداخل بعضها مع بعض. والتعريف الاجتماعي لا يحل لنا الإشكال، فالكبير — من وجهة النظر هذه — هو من يسلك سلوك الكبار، وقد يسلك بعض صغار السن سلوك الكبار، كما أن بعض كبار السن قد يسلكون سلوك الصغار، فضلا عن أن بعض الصغار في عديد من المجتمعات يؤدون واجبات نحو أسرهم، وبعضهم يقومون بأدوار اقتصادية، فهل يعدون كبارًا؟ كما أن بعض الكبار يظلون يعتمدون على أسرهم اقتصاديًا حتى سن الخامسة والعشرين فهل يعدون صغارًا؟ إذ المعروف أنه كلما تقدم المجتمع حضاريًا طالت فترة اعتماد الأبناء على أسرهم وتصل مدة اعتماد الأبناء على أسرهم في بعض المجتمعات حتى سن الخامسة والعشرين — فهل لا يعد هؤلاء كبارًا؟

أمام هذه الصعوبات يحاول بعض الدارسين أن يعرف الكبار بأنهم «كبار» وكفى، تمامًا مثل من يعرف الورد بأنه «الورد» وأن بعضه أصفر وبعضه أحمر وبعضه أبيض. . . إلخ [٨، ص٦١]، لكن هذه المحاولة من البساطة لدرجة أنها قد تثير الضحك.

من أجل ذلك فإن عديدًا من البحوث الحديثة التي أجريت حول الكبار لم تهتم كثيرًا بتعريف الكبار — لأنها مسألة يكثر فيها الجدل — بقدر اهتمامها بوصف وتحديد صفات وخصائص الكبار، وذلك على نمط ما حدث في بعض المجالات العلمية، فلا يهتم رجال الفيزياء مثلًا بتعريف طبيعة الكهرباء، قدر اهتمامهم بتحديد خصائصها ومعرفة كيفية الاستفادة منها، واعتمادًا على البحوث الكثيرة التي أجريت على المراحل العمرية التي يمر بها الكبار وخصائصها وما يحدث للإنسان خلال هذه المراحل من تغييرات فسيولوجية ونفسية واجتماعية أمكن تحديد خصائص هذه المراحل، لكن هذا التحديد ليس شيئًا منتهيًا بدوره ولا هو موحدًا في كل الدراسات، الأمر الذي لم نتوصل معه إلى تحديد واحد لمراحل الكبار وخصائصهم، ولا شك أن صعوبة تعريف الكبير أو صعوبة الوصول إلى تعريف موحد للكبير وخصائصه والمراحل التي يمر بها أدت بدورها إلى صعوبة الوصول لتعريف موحد لتعليم الكبار، إذ أن المصطلح «تعليم الكبار» يشمل كلمتين: «تعليم»، و«كبار»، فإذا لم نصل إلى تعريف موحد للكبير فإن ذلك ينعكس بدوره على مصطلح تعليم الكبار في صورة صعوبة الوصول إلى تعريف موحد لمصطلح «تعليم الكبار.»

الصعوبة الرابعة

اتساع مجال تعليم الكبار وارتباط مفهومه بثقافة المجتمع ونصيبه من التقدم. وإذا كان تعريف تعليم الكبار يتأثر بمدى اتساع مجال تعليم الكبار، وتنوع برامجه وتشعب اهتمامات الكبار ومتطلبات الحياة الحالية من الكبار، فإنه يتأثر كذلك بالأوضاع الثقافية السائدة ونصيب المجتمع من التقدم، فمفهوم تعليم الكبار في بلد متقدم غير ما هو عليه في بلد نام، فلكل بلد ظروفه الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والتعليمية التي تؤثر بدورها في مفهوم تعليم الكبار وبالتالي في أهدافه ومجالاته وبرامجه. . . إلخ، ومن ثم تعريفه.

وعلى سبيل المثال، يقصد بتعليم الكبار في المملكة العربية السعودية إتاحة الفرصة للكبار الذين أتموا المرحلة الأساسية (مرحلة مكافحة الأمية) للحصول على احتياجاتهم التعليمية والثقافية، بما يمكنهم من تنمية قدراتهم وخبراتهم بالقدر الذي يساعدهم على رفع مستواهم الاجتماعي والاقتصادي، ويتيح لهم المشاركة الفعّالة في تنمية مجتمعهم وتقدمه، وذلك في إطار فلسفة التعليم المستمر [٢٠].

ولكن أمام ارتفاع نسبة الأمية فإننا نجد أن أهم مجالات تعليم الكبار هو «محو الأمية» والمؤسسات التي تشرف على تعليم الكبار — غير برامج محو الأمية — محدودة ودور الجامعات والمؤسسات الصناعية والأهلية في هذا المجال هامشي.

بينما يقصد بتعليم الكبار في المملكة المتحدة كل أنواع التعليم غير المهني لمن تزيد أعمارهم على ١٨ سنة، وتقوم بتقديمه الجهات المسؤولة تحت إشراف السلطة التعليمية [٢١، ص٣]. وهذا يعني شمول تعليم الكبار للمجالات الثقافية والترويحية المختلفة، كما يعني أيضا التربية المستمرة مدى الحياة. ويفترض هذا التعريف — مقدما — وجود مستوى عام للتعليم نتيجة للتعليم الإلزامي الذي يمتد لعدة سنوات. لذا نجد أن مجالات تعليم الكبار تتنوع، في المملكة المتحدة، وتتنوع بالتالي، المؤسسات التي تشرف عليها ومنها، «الجامعات، ورابطة العمال التربوية، والسلطات المحلية، إلى جانب هذه الهيئات الثلاث الرئيسة التي يُطلق عليها في المملكة المتحدة «الجهات المسؤولة،» فهناك عديد من الهيئات الأخرى التي تمارس وظائف ذات أهمية في مجال تعليم الكبار، ومن هذه الهيئات: النوادي، النقابات، المنظمات الدينية... إلخ. وتتنوع بالتالي مجالات تعليم الكبار لتغطي مجالات متسعة، حرفية، وثقافية، وترفيهية... إلخ [٢٢، ص٤].

أما في الولايات المتحدة: فإنه ينظر إلى تعليم الكبار على أنه «كل النشاطات التعليمية التي يباشرها الكبار بعد السنوات الاثنتي عشرة التي يقدمها التعليم العام، وتقوم بتقديمها الكليات والروابط المهنية والجيش وغير ذلك من المؤسسات [٢٣، ص٢٤٨].

لذا ينظر إلى تعليم الكبار في الولايات المتحدة على أنه المستوى التعليمي الرابع الذي يتميز عن المستوى التعليمي الأول (الابتدائي) والثاني (الثانوي) والثالث (العالي والجامعي). هكذا نجد أنه ينظر إلى تعليم الكبار في الولايات المتحدة على أنه يتميز بذاته وتفرضه حاجة مستمرة للتجديد مدى الحياة، ولذا تتعدد مجالات تعليم الكبار وتتنوع بالتالي المؤسسات التي تشرف عليه، من مدارس وجامعات وهيئات حكومية وأخرى أهلية وثالثة دينية... إلخ [٢٣، ص٣٠].

وإذا تركنا هذا البعد الثقافي، واقتصر الحديث على جوانب في تعليم الكبار فإننا نلاحظ، كما سبق أن قلنا، أن اتساع مجال تعليم الكبار، وتنوع برامجه وتشعب اهتمامات الكبار. . . إلخ، كلها عوامل أدت إلى ظهور عديد من التعريفات لتعليم الكبار. وتعدد التعريفات في مجال تعليم الكبار ليس معناه أن هذا المجال مجال صعب، وأن العاملين فيه لم يتفقوا حتى على تعريفه وأنه لا يتسحق كلمة «علم» ولا أن تفرد له الجامعات أقسامًا للدراسة والبحث، ولا أن تفرد له الدولة ميزانية خاصة وكافية، بل الحقيقة أن تعدد التعريفات في هذا المجال دليل على ثرائه.

إن تعدد التعريفات يعد — في الواقع — انعكاسًا لتعدد الثقافات والفلسفات، ولا يعني تعدد تعريفات تعليم الكبار أن بعض هذه التعريفات صواب وبعضها خطأ، بل يمكن القول إن بعضها ضيق يركز على بعض مجالات تعليم الكبار أو عملياته، وبعضها أكثر اتساعًا يشير إلى عمليات أكثر. ويمكن تشبيه ذلك بمصور يقف في زاوية ويأخذ صورة لجماعة من البشر، بينما يقف آخر في زاوية ويأخذ صورة ثانية للمجموعة نفسها وثالث. . ورابع وهكذا. ولا يمكن القول إن هذه الصور ليست لهذه المجموعة رغم وجود خلافات بالطبع بين صورة وأخرى، فبعضها يكون أوضح من غيرها، أو أكبر من غيرها، وبعضها ملون وبعضها بدون ألوان، وكذلك الأمر بالنسبة لتعريفات تعليم الكبار بعضها يركز على برامج معينة بينما بعضها يشير إلى فلسفات أو أفكار معينة.

كما أن لكل تعريف أو مفهوم خلفيته التاريخية التي تفسر ظروف نشأته وما أصابه من تعديل أو تغيير، فحتى وقت قريب كانت كل دولة تعزو إلى تعليم الكبار معنى محددًا لكنه تغير مع مرور الوقت. ففي الولايات المتحدة — على سبيل المثال — كان تعليم الكبار يعني التعليم من أجل خلق المواطن الأمريكي بينما في فترة أخرى أصبح يعني التعليم من أجل الاستخدام [٣، ص١٨].

والمتتبع لمفهوم التربية الأساسية، وتنمية المجتمع، ومحو الأمية الوظيفي، وكلها مفاهيم ارتبطت بمفهوم تعليم الكبار — نجد أن كلًّا منها نشأ في فترة زمنية معينة وارتبط بها

ساد تلك الفترة من فكر وفلسفات في مجال تعليم الكبار، الأمر الذي أدى بدوره إلى تعدد المفاهيم، وكثرتها، وعدم الاتفاق على تعريف موحد لها.

ويمكن استعراض التعريفات المختلفة لتعليم الكبار وتحليلها والتعرف على أبعادها، والجوانب التي تلح عليها، وظروف نشأتها وما أصابها من تعديل أو تغيير، لكن ذلك موضوع آخر يستحق دراسة أخرى. وما نريد أن نصل إليه في إطار دراستنا هو أن اتساع مجالات تعليم الكبار واهتماماته، وارتباط مفهومه بثقافة المجتمع وفلسفته وتاريخه ونصيبه من التقدم [٢٤، ص٣٠]، كل ذلك أدى إلى صعوبة تعريفه تعريفًا موحدًا.

وأمام كثرة التعريفات وعدم الوصول إلى تعريف واحد جامع مانع بدأ عديد من الباحثين يتحدثون عن حاجات الكبار التي يتعين على برامج تعليم الكبار أن تحققها، ويتفق عديد منهم على أن هذه الحاجات يمكن تصنيفها في برامج وذلك على النحو التالي [٢٥، ص٥]:

١ ـ برامج علاجية (محو الأمية ـ التعليم الأساسي للكبار)
٢ ـ برامج مهنية (الحرف والمهارات الفنية)
٣ ـ برامج مدنية (مهارات الحياة في المجتمع)
٤ ـ برامج لتحقيق الذات

الصعوبة الخامسة

غموض مفهوم تعليم الكبار لدى العامة وبعض المتعلمين: إن مفهوم تعليم الكبار ليس واضحًا لدى العامة، إذ يثير هذا المصطلح في أذهان بعض الناس من العامة — بل ومن المتعلمين — «محو الأمية، » وكأن تعليم الكبار هو محو الأمية وكفى، بينما يثير مصطلح تعليم الكبار لدى البعض الآخر أنه تدريس اللغات الأجنبية للكبار، وبعض النشاطات الأخرى. وحقيقة الأمر أن محو الأمية ليس سوى نشاط من أنشطة تعليم الكبار وما أكثر أنشطة تعليم الكبار.

وفي دراسة ميدانية للباحث حول مدى وضوح مفهوم تعليم الكبار [٤] لدى عينة من مديري المدارس الابتدائية اتضح مايلي :

ـ أن ٣١٪ منهم يوافقون أو يوافقون تمامًا على أن تعليم الكبار يعني محو الأمية وكفى ، وأن ٤٠٪ منهم يوافقون أو يوافقون تمامًا على أن تعليم الكبار يجب أن ينتهي بإتقان الكبير القراءة والكتابة. والنتيجة نفسها تقريبًا توصل إليها الحميدي في دراسة حديثة ١٩٩٠م، إذ توصل إلى أن ٤٣٪ من معلمي محو الأمية وتعليم الكبار يرون أن تعليم الكبار يعني محو الأمية، وأنه يكفي أن يتعلم الأمي القراءة والكتابة فقط [٢٦ ، ص٦١].

وهذه النتائج لا تؤكد غموض مفهوم تعليم الكبار لدى العامة فحسب بل وإنما لدى عديد من رجال التربية كذلك.

وغموض مفهوم وخصائص تعليم الكبار، لدى بعض العاملين في هذا المجال، إلى جانب تصوراتهم السلبية تجاه عملية تعليم الكبار تؤثر دون شك تأثيراً سيئًا، ليس فقط على الممارسات في هذا المجال، بل يمتد ذلك إلى جوانب أخرى نظرية (فلسفية) تتمثل في صورة تكوين افتراضات وأفكار خاطئة تحد من انتشار البحث العلمي وما يتوصل إليه من نتائج في هذا المجال. كما تحد من الاتفاق على مفاهيم وتعاريف موحدة في هذا المجال.

الصعوبة السادسة

تعدد الهيئات التي تقوم بتخطيط وتنفيذ برامج تعليم الكبار: على نطاق العالم نجد أن التعليم الابتدائي أو الثانوي مسؤولية هيئة واحدة ووزارة واحدة، وإن اختلفت التسميات بين «وزارة المعارف» أو «وزارة التربية» أو «وزارة الصحة والتربية والرفاهية ، » كما يطلق عليها في الولايات المتحدة، إلا أنها تعبر عن هيئة واحدة تعد هي المسؤولة عن هذا النوع من التعليم. حقًا قد تتركز السلطة على التعليم — تخطيطًا وإشرافًا وإدارة — في سلطة مركزية تتمثل في الوزارة، وقد تفوض الوزارة الهيئات المحلية للقيام بوظائف تربوية، وفي الحالتين فإن الهيئة المسؤولة عن التعليم واحدة.

أما في مجال تعليم الكبار فإننا نجد أن الهيئات المسؤولة عن هذا النوع من التعليم تتعدد فيشارك في تعليم الكبار المؤسسات التعليمية للتعليم النظامي مثل المدارس باختلاف أنواعها، كما تشارك مؤسسات أخرى تقدم تعليمًا معينًا خارج نطاق المعاهد النظامية لكنها تخضع للدولة مثل المكتبات ووسائل الإعلام، كما تشارك مؤسسات أخرى تقدم نوعًا من التربية المستمرة ولا يكون للدولة إشراف مباشر عليها، إلا في حدود ضيقة جدًّا، مثل النوادي الرياضية والاجتماعية، ومراكز تعليم قيادة السيارات وعمومًا يمكن القول إن أهم المؤسسات التي تشارك في تعليم الكبار هي على النحو التالي:

ا ـ الوزارات: إذا كان التعليم العام تقدمه وتشرف عليه وزارة واحدة — كما سبق أن ذكرنا — فإن تعليم الكبار هو مسؤولية كل الوزارات (المعارف، الصحة، الإعلام، الشؤون الاجتماعية... إلخ) وليس بالضرورة أن يكون لوزارة المعارف — أو التربية والتعليم — دور متميز في هذا المجال أكثر من غيرها من الوزارات الأخرى [٢٧، ص٥]. وعلى سبيل المثال فإن الوفود المشاركة في الحلقة الدراسية المنعقدة في نيروبي ١٩٧٥م حول بنية تعليم الكبار في الدول النامية، لاحظت — في مجال إدارة تعليم الكبار — أن الإشراف على برامج تعليم الكبار اتسع وتعددت هيئاته بما في ذلك وزارة المعارف والتربية والتعليم. وعلى سبيل المثال، فإن برامج محو الأمية تشرف عليها وزارة التربية القومية في تنزانيا، بينما تشرف عليها في زامبيا وزارة تنمية المجتمع، وفي نيجيريا فإن محو الأمية مسؤولية حكومة الولايات. ومثل هذا الوضع ليس قاصرًا على أفريقيا، بل نجد نظيرًا له في البلدان العربية، فمحو الأمية مسؤولية وزارات المعارف والتربية والتعليم في معظم البلدان العربية، لكنها مسؤولية وزارات أخرى في بعضها الآخر (وزارة الشباب أو الشؤون الاجتماعية... إلخ)؛ مثل هذا الوضع نجد له أمثلة عديدة على نطاق العالم [٢٨، ص٤٠].

ب ـ مؤسسات وهيئات شبه حكومية: مثل شركات البترول والطيران في بعض الدول، وغيرها من المؤسسات شبه الحكومية، ومثل هذه المؤسسات تقوم بدور مهم في تدريب منسوبيها وتجديد مهاراتهم.

جـ ـ الجامعات والمعاهد العليا: لم تعد الجامعات تقصر نشاطها على طلابها العاديين، بل امتد نشاطها ليشمل المجتمع كله، ولم تعد أهداف الجامعات والمعاهد العليا تقتصر على التدريس والبحث العلمي، بل أصبح هدف «خدمة المجتمع» يحظى بأهمية متزايدة لدى الجامعات. ومن هذا المنظور درجت الجامعات على تقديم برامج متنوعة في مجال تعليم الكبار والتعليم المستمر. ويتوقع أن تتزايد هذه البرامج وتتنوع كمًّا وكيفًا لمواجهة متغيرات العصر ولإشباع الحاجات المختلفة للكبار [٢٣، ص٨٠].

د ـ مؤسسات القطاع الخاص: ومنها على سبيل المثال المؤسسات والشركات الصناعية، حيث دأبت المؤسسات والشركات الصناعية على تجديد مهارات وخبرات العاملين فيها. ويتم ذلك عن طريق وحدات خاصة بها أو عن طريق إلحاق من تريد الشركة أو المؤسسة تدريبهم إلى جهات أخرى تقدم البرامج المطلوبة. وبالنسبة للشركات التي تدرب عمالها في وحدات تعليمية وتدريبية تابعة لها فعلى قدر حجم الشركة واهتمامها بتدريب عمالها يكون حجم هذه الوحدة وعدد المدربين المتفرغين للتدريب. على سبيل المثال، فإن شركة جنرال موتورز GM لديها وحدة ضخمة لتقديم برامج التعليم المستمر للعاملين فيها ويتبع هذه الوحدة:

- معهد جنرال موتورز، ويدرس به ٢٢٠ طالبًا، وهذا المعهد يعد المصدر العام الذي يمد الشركة بحاجتها من المهندسين والإداريين.

- قسم GM للتعليم المستمر للمهندسين، ويقدم برامج هندسية القصد منها تجديد مهارات ومعلومات المهندسين.

- قسم GM للتعليم والتدريب الذي يقدم برامج متنوعة في الإدارة وفي غيرها من المجالات المطلوبة.

ويتبع إدارة التعليم والتدريب بهذه الشركة أقسام أخرى للتدريب والتعليم، ويعمل في المعاهد والأقسام التعليمية والتدريبية بشركة جنرال موتورز أكثر من ١٠٠٠ مدرب لطول الوقت [٢٩، ص٣٩].

هـ ـ الأفراد والهيئات التطوعية: مثل الجمعيات الخيرية والمدنية، وغيرها من هيئات تطوعية. والمتتبع لحركة تعليم الكبار يجد أنها بدأت في عديد من البلدان بجهود تطوعية ومبادرات فردية، على سبيل المثال في المملكة العربية السعودية، فإن الفترة التي تقع قبل ١٣٦٩هـ (١٩٤٩م) كانت تتركز أساسًا — في تعليم الكبار — على سعي الأفراد ورغبتهم في تعليم أنفسهم، وتعليم أبنائهم، فكانوا ينضمون إلى حلقات المدرسين في المساجد. . . ثم تطورت هذه الجهود الفردية إلى جهود أهلية شبه نظامية [٣٠].

وفي العراق، فإن المرحلة الأولى التي بدأت في العشرينات من هذا القرن واستمرت إلى ما قبل ثورة تموز ١٩٦٨م، اعتمدت على الجهود التطوعية والمبادرات الفردية من قبل الأشخاص والجمعيات الخيرية إضافة إلى جهود وزارة المعارف آنذاك [٣١].

وفي الأردن، تأسست عدة جمعيات خيرية منذ ١٩١٠م لها نشاطاتها الاجتماعية والإنسانية والتعليمية، وبلغ عدد العاملين في هذه الجمعيات في ١٩٧٨م نحو ٢٠,٠٠٠ وتضمنت خدماتها المساعدات المالية ودور الحضانة والخدمات الطبية ومراكز تعليم الكبار [٣٢، ص ص ١٢٣-١٢٥].

و ـ بعض الهيئات الأخرى: مثل المتاحف والمعارض والأندية، فلم يعد ينظر للمتاحف والمكتبات على أنها مستودعات للكتب والتحف الأثرية، وأصبح ينظر إليها من زاوية أخرى، على أنها مؤسسات تعليمية، يجب أن تقوم بدور تعليمي إيجابي. ومنذ عام ١٩٦٠م — وفي عديد من البلدان — «أخذت المكتبات العامة والمتاحف والمعارض الفنية في ربط أوجه نشاطها بصورة أوثق بأنشطة وهيئات تعليم الكبار» [٣، ص١٠٩].

ولا شك أن تعدد هيئات تعليم الكبار كما أنه يثري هذا الحقل، فإنه يعد من ناحية أخرى مكمن ضعف [٣٣، ص١٣٨] إذ الملاحظ أننا إن تفحصنا أهداف وأنشطة هذه الهيئات نجد أن بعضها يتكرر ويتداخل في بعضها، بينما بعضها الآخر تختلف أهدافه باختلاف مجالات نشاطها. لذا فإن بعضها ينظر إلى مفهوم تعليم الكبار نظرة ضيقة ويقصر

نشاطه على جانب أو أكثر من أنشطة تعليم الكبار، بينما بعضها ينظر إلى تعليم الكبار نظرة مخالفة، ويؤثر هذا بدوره على مفهوم تعليم الكبار بآثاره السلبية في صورة صعوبة الوصول إلى تعريف موحد لتعليم الكبار.

كما أن تنوع حاجات الكبار، وتنوع دوافعهم للالتحاق بهذه البرامج، وتنوع خصائصهم الجسدية والنفسية، والاجتماعية، والمعرفية تشير بدورها إلى العديد من الصعوبات التي تنعكس بدورها في صورة صعوبة العثور على تعريف موحد يمكن أن يجمع بداخله كل هذه الأبعاد المتعددة والمتنوعة.

ثالثا: هل نحن بحاجة إلى تعريف عربي موحد؟

قبل الإجابة عن هذا السؤال دعنا نتساءل أولاً هل من الضروري أن يتفق الباحثون والدارسون لتعليم الكبار في مشارق الأرض ومغاربها على تعريف موحد؟

بادىء ذي بدء نقول إن مسألة الوصول إلى تعريف موحد في أي مجال علمي، أمر مطلوب إذ في ضوئه تتحدد أبعاد هذا المجال وحدوده وتتحدد علاقته بغيره من العلوم، كما يساعد ذلك الباحثين في سهولة التفاهم، إذ تنطلق أفكارهم من مفاهيم موحدة مما يساعد على سهولة الاتصال العلمي في هذا المجال، وبالتالي نموه، ولا شك أن وصول العلماء في مجال الرياضيات، والفيزياء، والكيمياء. . . إلخ إلى تحديد دقيق موحد لمجالات دراساتهم، ومصطلحات علومهم التي يستخدمونها، أدت إلى تطور هذه العلوم ونموها. لكننا نود الإشارة إلى أن هذه المصطلحات العلمية الموحدة — الآن — لم تظهر كذلك موحدة بين عشية وضحاها، بل استغرقت سنين طويلة، وجهود علماء كثيرين، إلى أن استقرت على ماهي عليه من صلابة علمية.

لقد بدأت كل المصطلحات العلمية المتفق عليها الآن والمحددة تحديدًا صارمًا، بدأت هشة مطاطة، لا تثير المعنى نفسه الذي يريده المتكلم في ذهن السامع، لكنها مع الأيام، وبجهد العلماء، صارت محددة تحديدًا صارمًا. وإذا صدق هذا على مسيرة العلوم الطبيعية المادية فالأولى أن يصدق في مجالات العلوم الإنسانية من تربية واجتماع وعلم نفس. . . إلخ.

إن وصـول البـاحثـين — وعلى مستوى العالم — إلى تعريفات موحدة في مجالات الرياضيات والفيزياء والكيمياء يرجع فيما يرجع إلى أنهم يدرسون ظواهر فيزيائية، لا تتأثر في حدوثها بمزاج أو دوافع الأفراد أو حتى المجتمعات إنها «علوم.» يمكن أن نقول عنها إن ظواهرها تحدث في أي مجتمع وفي كل المجتمعات إذا توافرت عواملها بصرف النظر عن كون هذا المجتمع غنيًا أو فقيرًا متعلمًا أو أميًا. . . إلخ. أما التربية بفروعها — وتعليم الكبار واحد منها — لا يمكن أن تكون كذلك موحدة في أهدافها وإجراءاتها في مشارق الأرض ومغاربها، فلكل مجتمع ثقافته وأهدافه وهويته، وظروفه الخاصة به، من فقر وغنى، وتقدم وتخلف. . . إلخ. وله أيضًا مشكلاته وتأثر كل هذه العوامل — وهي تؤثر — في العملية التربوية سواء أكانت موجهة للصغار أم للكبار.

لذا يجب أن يحظى البعد الاجتماعي باهتمام التربية، بل يجب أن ينصب على هذا البعد اهتمام التربويين، مع عدم إهمال ما يحدث في العالم من تقدم وتطور يمكن أن تفيد منه مجتمعاتهم. لذا نجد أنفسنا أمام تعريف موحد للرياضيات أو الفيزياء ولا نجد تعريفا موحدًا للتربية ذاتها، إذ يختلف ذلك باختلاف الفلسفات (وباختلاف الثقافات) ولم يمنع عدم الوصول إلى تعريف موحد بين علماء التربية في مشارق الأرض ومغاربها من أن تضاعف دول العالم من ميزانية التربية والتعليم خلال العقود القليلة الماضية.

وما يصدق على التربية «الأم» يصدق على تعليم الكبار «الفرع» فهو — تعليم الكبار — ألصق ما يكون بمجتمع ما له ثقافته وفكره وأوضاعه الاقتصادية والاجتماعية ومشكلاته، وأنه — أي تعليم الكبار — يجب أن يتجه وأن يتحرك داخل هذا المجتمع للإسهام في تحقيق أهدافه، والمساعدة في حل مشكلاته، مع عدم إهمال ما يحدث في العالم في هذا المجال من إنجازات.

في ضوء هذا كله يجب أن يكون لنا في منطقتنا العربية تعريفنا الخاص بنا لتعليم الكبار، ليكون أساسًا للعمل في هذا المجال. ولا تعد دعوتنا هذه بدعة، فلقد توصل ج. ا. سيمبوسون J.A.Siompson بعد دراسة الوثائق التربوية الأوربية إلى النتيجة التالية: «بعد

التأكد من الاختلافات القائمة بين بلداننا الأوربية، أجد أنه من العدالة أن أعلن أنه تم التغلب عليها بالعوامل الكبرى الخاصة بالمفهوم والغرض، والموقف والطريقة التي تجعلنا، في واقع الأمر، قادرين على التحدث — ولدينا المبرر إلى حد ما — عن وجود «تعليم كبار أوربي» European Adult Education. وأيًا كانت الصعوبات التي تكمن في تعريفنا الجديد، فإنه يوجد في أغلب بلداننا الأوربية، إجماع كبير في الرأي على مكونات تعليم الكبار» [٣، ص٣٧].

وإذا كان هناك دعوة لما يسمى «بتعليم كبار أوربي» فما المانع أن يكون لنا نحن العرب «تعليم كبار عربي» يعبر عن ثقافتنا وظروفنا ويحمل هويتنا ويعمل على تحقيق آمالنا في هذا المجال.

وفي هذا الإطار — أيضا — سبق أن أشار أحد المتخصصين العرب إلى هذه القضية بقوله: «أرى أن تتفق الهيئات المسؤولة عن تعليم الكبار في الدول العربية ممثلة في منظمة التربية والثقافة والعلوم التابعة لجامعة الدول العربية على وضع قاعدة أساسية لتعريف تعليم الكبار، وتحديد أبعاده وأهدافه ومجالاته وتخطيطه ونشاطاته، على أن يتسم ذلك كله بالدقة والوضوح» [٣٤، ص٧١].

ولتحقيق ذلك فقد يتطلب الأمر أن يدعو الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار إلى مؤتمر عربي يحضره خبراء تعليم الكبار في الدول العربية كما يحضره المسؤولون عن تعليم الكبار في هذه البلدان بقصد تحديد دقيق لمفهوم تعليم الكبار يتخذ أساسًا لتحديد أهدافه وأبعاده ومجالاته . . . إلخ بما يتفق وثقافة البلاد العربية وأهدافها وأحوالها، وبما أسفرت عنه نتائج التجارب العربية. ونقترح أن يكون التعريف التالي أساسًا تدور حوله المناقشات للوصول إلى تعريف موحد وهو: تعليم الكبار «نشاط تربوي منظم يلتحق به الكبار — مهما كان مستواهم — لتحقيق حاجاتهم الشخصية أو حاجات مجتمعهم المحلي أو الاثنين معا في سياق حاجات المجتمع العربي.»

ونرى أن هذا التعريف يعد قاعدة أساسية للعمل في مجال تعليم الكبار، فهو أولاً متسع يعرف تعليم الكبار بأنه «نشاط تربوي» ولم يقصر هذا النشاط على نوع معين ولكنه

— أي التعريف — يشترط في هذاالنشاط أن يكون منظمًا، أي أن يكون مخططًا يخدم أهدافًا محددة هي أهداف الأمة العربية من تعليم الكبار، والتي يجب بدورها أن تكون محددة وواضحة ومتفقًا عليها، ويشترط التعريف أن يلتحق الكبار بهذا النشاط مهما كان مستواهم، ويقصد بمستواهم هنا المعنى العام، إذ يقصد به مستواهم المعرفي. فمهما كان مستوى الكبير، أميًا أو صاحب مهنة رفيعة، فيجب أن يجد هذا وذاك في برامج تعليم الكبار ما يساعده على تحقيق ذاته وأهدافه وأهداف مجتمعه العربي. ويقصد به أيضا مستواهم المادي، فيجب أن يخطط لتعليم الكبار لتحقيق حاجات الكبار عامة، بمعنى ألا يحرم منها الفقراء لكونهم فقراء، كما يقصد به أيضا مستواهم العمري، فيجب ألا تحدد البرامج فئات عمرية من الكبار يلتحقون بها دون غيرهم.

ويشترط التعريف — في النهاية — أن يكون الغرض من هذه البرامج حاجات ذاتية، أو تحقيق حاجات ذات طابع اجتماعي مشتقة من طبيعة المرحلة التي يمر بها مجتمعهم في سياق المجتمع العربي أو الاثنين معًا، ولا ثالث غير ذلك.

والجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار مهيأ دون شك — بحكم ما لديه من خبرات، وإمكانات، وقدرة على الاتصال بالجهات المعنية — مباشرة أو من خلال المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لأن تتوصل الدول العربية من خلاله إلى تعريف عربي موحد لتعليم الكبار، وتحديد لأهدافه ونشاطاته، ومؤسساته.. إلخ. ومتابعة إنجازات الدول العربية في هذا المجال — في ضوء ما تتفق الدول العربية عليه — ودراسة المشكلات وتقديم الحلول، ورعاية التجارب الناجحة في البلاد العربية والإعلام عنها، وتَبَنِّي برنامجًا عربيًا في مجال تعليم الكبار تخطط له وتشرف على تنفيذه وتقويمه — في بعض البلدان العربية — ليكون نموذجًا للعمل في هذاالمجال، في البلاد العربية عامة تقدمه من خلال القمر الصناعي العربي — على سبيل المثال — كما في إمكانها متابعة حركة تعليم الكبار في العالم أجمع ورصد التجارب الناجحة فيه وإمكانية الاستفادة منها. ويتطلب ذلك دون شك تمويلًا أكبر وصلاحيات أكثر لهذا الجهاز — على الأقل — ليست أقل من تلك الصلاحيات الممنوحة لمكتب التربية العربي لدول الخليج إن لم تكن أكثر منها، والتي مكنت مكتب التربية العربي من تحقيق إنجازات تربوية ضخمة في منطقة الخليج في فترة وجيزة.

وإن سألتني في النهاية، وكيف نزيد من تمويل الجهاز العربي لمحوالأمية وتعليم الكبار؟ وكيف نوسع من اختصاصاته وصلاحياته لتحقيق ما سبق أن أشرنا إليه؟ أقول لك معذرة! الإجابة ليست بيد التربويين العرب، إنها بيد الساسة العرب. والله الموفق.

المراجــع

[١] Aker, George. *Adult Education: Procedures, Methods, and Techniques.* New York: The Library of Continuing Education, 1957.

[٢] Miller, Marry. *Teaching and Learning in Adult Education.* New York: MacMillan, 1974

[٣] Lowe, Jone. *The Education of Adults: A World Perspective.* 2nd ed. UNISCO, 1982.

[٤] Stanley, Sword. "What is Adult Education. Nine Working Defintions." *Adult Leadership,* 5 (Spring 1955), 131-45.

[٥] David, Rouch. *Priorities in Adult Education.* New York: MacMillan, 1976.

[٦] إسماعيل، سعاد خليل. *أنماط التعليم غير النظامي*. الكويت: عالم الفكر، ١٩٨٨م.

[٧] الحميدي، عبدالرحمن سعد. الحاجة إلى تحديد مفهوم تعليم الكبار. *دراسات مجلة كلية التربية جامعة الرياض*، ع٢ (١٣٩٨هـ)، ص ص ٦٧-٧٢.

[٨] Apps, J.W. *Problems in Continuing Education.* New York: McGraw, 1979.

[٩] موشي، أ. «تعليم الكبــار في تنـزانيا بين التجـديد وسـوء الفهم.» *مستقبليات*، مج١٨، ع٣ (١٩٨٨م)، ص ص ٣٨٩-٣٩٥.

[١٠] عبدالجواد، نور الدين. *الحاجة لتطوير منهج البحث في تعليم الكبار*. الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التربوية، ١٤١٠هـ.

[١١] Darkemwald, G., and S. Merrian. *Adult Education: Foundations and Practice.* New York: Harper and Row, 1982.

[١٢] الحميدي، عبدالرحمن سعد، ونور الدين عبدالجواد. *معوقات البحث العلمي في محو الأمية في إدارات محو الأمية وتعليم الكبار بوزارات التربية والمعارف والهيئات المعنية بدول مجلس التعاون*. الرياض: مركز البحوث التربوية بكلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٩هـ.

[١٣] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. *التربية اللامدرسية ودورها في مجالات التنمية الشاملة*. القاهرة، ١٩٧٩م.

[١٤] مسعود جبران. *الرائد*، معجم لغوي عصري. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٦٧م.

[١٥] *New Riverside Dictionary.* New York: Berkely Books, 1984.

[١٦] العسقلاني، ابن حجر. *فتح الباري*. القاهرة: دار الريان للتراث، ١٤٠٧هـ.

[١٧] البخاري. *صحيح البخاري*. استنبول: المكتبة الإسلامية، ١٩٨١م.

[١٨] سابق، السيد. *فقه السنة*. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٣٨٩هـ.

[١٩] عجاوي، محمود أحمد. «تعليم الكبار: مفهومه وأهدافه.» *التربية المستمرة*، ع٤ (إبريل ١٩٨٢م)، ص ص ٢٧-٤٣.
[٢٠] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. *اللائحة التنفيذية لنظام التعليم ومحو الأمية في المملكة العربية السعودية*.
[٢١] مرسي، محمد منير. «الاتجاهات المعاصرة في تعليم الكبار.» *التربية*، ع١٨ (نوفمبر ١٩٨٦م)، ص ص ٢-٧.
[٢٢] Ellwood, Carlin. *Adult Learning To-Day*. London: SAGE, 1976.
[٢٣] عبدالجواد، نور الدين. *الجامعة والتعليم المستمر*. الرياض: دار العلوم، ١٩٨٣م.
[٢٤] Petter, Jarvis. *Adult and Continuing Education, Theory and Practice*. London: Croom Helm, 1983.
[٢٥] Lowe, J., ed. *Adult Education and National Building. A Symposium on Adult Education in Developing Countries*. Edinburgh University Press, 1970.
[٢٦] الحميدي، عبدالرحمن. *اتجاهات معلمي الكبار نحو العمل في برامج محو الأمية وتعليم الكبار بمدينة الرياض*. الرياض: مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود، ١٤١١هـ.
[٢٧] Unesco. *Seminar on Structure of Adult Education in Developing Countries with Special Reference to Africa*. Paris: Unesco, 1975.
[٢٨] اليونسكو. *محو الأمية ١٩٧٢/١٩٧٦م*. باريس: اليونسكو، ١٩٨٠م.
[٢٩] Kost, R.J. "Competition and Innovation in Continuing Education." *Power and Conflict in Continuing Education*. Sponsored By Wadsworth Publishing Co., and the National Unviersity Extention Association, 1982, pp. 38-61.
[٣٠] وزارة المعارف. *فصول في تاريخ التعليم بالمملكة العربية السعودية، تعليم الكبار ومحو الأمية*. الرياض: مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي، ١٤٠٥هـ.
[٣١] الاتحاد العام لنساء العراق. *حلقة حول آفاق تطوير المرأة العراقية بعد تحررها من الأمية في إطار التعليم المستمر بالتعاون مع الجهاز العربي لمحو الأمية*. بغداد: الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، ١٩٨١م.
[٣٢] نمر، كمال عبدالمجيد. *دور الجمعيات النسائية في مكافحة الأمية*. عمان: مؤسسة النشر للعلاقات العامة، ١٩٨٤م.
[٣٣] أ.ك. تاونستد كونر. «مؤسسات تعليم الكبار الحكومية وغير الحكومية.» *آراء*، ع ع ١، ٢ (١٩٧٦م)، ص ص ١٣٠-١٤٥.
[٣٤] الحميدي، عبدالرحمن. «الحاجة لتحديد مفهوم تعليم الكبار.» *مجلة دراسات*، *مجلة كلية التربية جامعة الرياض*، ع٢ (١٣٩٨هـ)، ص ص ٦٧-٧٢.

The Need for a Unified Arabic Definition of Adult Education

Noor El-Dean M. Abdel-Gawad
Associate Professor, Dept. of Education, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Many authors who write in the field of adult education avoid defining its concept. Therefore, this paper attempts to answer three major questions relating to this problem. First, why do authors always avoid defining adult education. Second, what are the obstacles facing the achievement of a unified Arabic definition of adult education? The thrid, is there a need for such a definition? and why?

However, a major group of writers prefer to deal with some aspects of adult education rather than its concept because of the complexity of defining such a concept. The study exemplified six obstacles in this concern: the newness of adult education as a science the multitude of terms without accurate definition, the difficulty of defining the adult himself, the correlation between the concept of adult education and the level of development in societies, the obscurity of the concept of adult education among the public, and the diversity of institutions responsible for planning and implementing adult education programs.

Thus, the definition of adult education is an important issue, since it could determine the scope of this field and its relationship to other fields, and facilitate contacts among researchers in adult education. Therefore, the Arab countries -because of their cultural unity and the similarity of their educational problems - need to adopt a unifed definition of adult education.

The study suggests a definition that could be a basic for a unified Arabic definition of adult education. It also suggests that a wide discussion of this definition is required through a conference hold by the Arab Board for Illiteracy and Adult Education.

مجلة جامعة الملك سعود، م٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٥٣٣-٥٥٢ (١٤١٢هـ/١٩٩٢م).

الحاجة إلى التكامل بين المؤسسات التربوية لتحقيق تطوير الكفاءات التعليمية في المملكة العربية السعودية

عبدالعزيز حمد الباتع

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. بدأت الدراسة بتعريف المفهوم الحديث لتطوير الكفاءات التعليمية، وقدر الباحث كمية تطوير الكفاءات التعليمية التي نحتاجها مقارنة بنموذج دوايت ألن Dwight Allen لتمايز المعلمين الوظيفي differentiated teaching staff في مراحل التعليم العام. ثم عالج عددًا من معيقات تطوير الكفاءات التعليمية وهي: (١) حاجة المدارس إلى مزيد من الموارد البشرية والمادية لتخفيف أعباء المدرسين والإداريين وإنجاح عمليات التعليم والتعلم؛ (٢) حاجة الكليات المتوسطة التي أصبحت أربع سنوات إلى مزيد من أعضاء هيئة التدريس؛ (٣) الحاجة إلى تسهيل قبول المدرسين والإداريين والموجهين في برامج البكالوريوس والماجستير في كليات التربية التابعة للجامعات. كما اقترح تعديل برامج الماجستير لكي تتمكن هذه الكليات من رفع مستويات الكفاءات التعليمية. وللتغلب على هذه العوائق اقترح الباحث ضم جميع المؤسسات التعليمية في وزارة واحدة، وإيجاد جمعيات لشاغلي الوظائف التعليمية، والبحث عن تنويع مصادر تمويل التعليم.

مقدمة

لقد اهتمت الدول العربية من خلال المنظمات والمؤتمرات التربوية بدراسة أساليب تطوير العملية التعليمية بجميع جوانبها، وخاصة تطوير الكفاءات التعليمية؛ فقد أكدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على «أن ما تتطلبه استراتيجية تطوير التربية العربية من تجويد نواحي الكيف في التعليم وتجديدها، واستيعاب الاتجاهات الحديثة فيها إنما يتحقق بكفايات المعلمين وقدراتهم على النهوض بمهماتهم في هذا التطوير، ومساهمتهم في تحقيقه،

وبالتالي بتطوير برامج وأساليب إعدادهم وتدريبهم، وجعل مؤسسات هذا الإعداد مراكز إشعاع ومنطلقات للتجديد» [١، ص٢٨٣].

سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية تؤكد على رعاية المعلم وتشجيعه ماديًا ومعنويًا ومهنيًا حيث تنص المادة ١٦٩ من سياسة التعليم في المملكة على أن «يوضع للمعلمين ملاك خاص (كادر) يرفع من شأنهم ويشجع على الاضطلاع بهذه المهمة التربوية في أداء رسالة التعليم بأمانة وإخلاص ويضمن استمرارهم في سلك التعليم» [٢، ص٣٢]. ونقرأ في المادة ١٧٠ أن «تدريب المعلمين عملية مستمرة. . . وتوضع لغير المؤهلين مسلكيًا خطة لتدريبهم كما توضع خطة للمؤهلين لرفع مستوياتهم وتجديد معلوماتهم وخبراتهم» [٢، ص٣٢]. وتأتي المادة ١٧١ مؤكدة للفعل الاجتماعي المطلوب حيث تنص على أن «يفسح المجال أمام المعلم لمتابعة الدراسة التي تؤهله لمراتب أرقى في مجال تخصصه. وتضع الجهات التعليمية الأنظمة المحققة لهذا الغرض» [٢، ص٣٢].

وتنفيذًا لسياسة التعليم أنشأت وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات المعاهد والمراكز والكليات لإعداد المعلمين وتدريبهم. أما وزارة التعليم العالي فإنها لم تبادر في البداية إلى إعداد المعلم وتدريبه، فلم يكن من بين كليات جامعاتها كليات تربوية، ثم بدأت تشارك في هذا المجال الحيوي بعد أن ضمت كليتي التربية التابعة لوزارة المعارف بالرياض ومكة إلى جامعة الملك سعود وجامعة الملك عبدالعزيز على التوالي [٣، ص١٣٨]. وعلى أية حال، فإن جميع هذه المؤسسات التعليمية تقوم بأعمالها تحقيقًا للأهداف المرسومة. ولتعدد المؤسسات المسؤولة عن إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة فإننا بحاجة إلى مزيد من تنسيق الجهود لإتاحة فرص أكثر من التعلم المستمر لمن هم على رأس العمل.

مشكلة الدراسة

ستتناول هذه الدراسة البحث عن الأسباب التي تعيق تطوير الكفاءات التعليمية في مراحل التعليم العام عن مواصلة الدراسة أثناء الخدمة. ولتعدد أنواع الأسباب فإن هذه الدراسة ستقتصر على أهم العوامل التي قد يساعد التعرف عليها في تحقيق مزيد من التنسيق

بين المؤسسـات الـتربوية لتطوير الكفاءات التعليمية وهي : (١) المفهوم الحديث لتطوير الكفاءات التعليمية في مراحل التعليم العام ؛ (٢) تحديد حجم الحاجة إلى تطوير الكفاءات التعليمية السعودية ؛ (٣) أثر جو العمل في المدارس في الحد من فرص التطوير وتكافؤها ؛ (٤) برنـامج البكالوريوس المستحدث في الكليات المتوسطة ؛ (٥) كليات التربية التابعة للجامعات السعودية ؛ (٦) اقتراحات للتنسيق بين المؤسسات التعليمية .

المفهوم الحديث لتطوير الكفاءات التعليمية

لقد بدأت فكرة تطوير الكفاءات التعليمية من بداية هذا القرن في أوربا والولايات المتحـدة الأمـريكية . ونتيجـة للتطور العلمي والتقني والاجتماعي أصبح تطوير المعلمين والإداريين ضرورة في هذا العصر . وفي عام ١٩٦٦م قدم دوايت ألن Dwight Allen مفهومًا جديدًا لتطوير الكفاءات التعليمية هو «تمايز المعلمين الوظيفي» differentiated teaching staff كموضوع قومي لتطوير التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية . وعبارة «تمايز المعلمين الوظيفي» تعني أن يوجد في المدرسة الواحدة معلمون من ذوي المؤهلات المختلفة المستويات العلمية . ويرى ألن أهمية المعايير التالية لتحقيق تمايز المعلمين الوظيفي : (١) أن يوجد في الأقل ثلاثة مستويات لشاغلي الوظائف التعليمية ؛ (٢) أن يكون لكل من هذه الفئات سلم رواتب بحيث يبلغ ما يتقاضاه من هو في الحد الأعلى للفئة العليا ضعف ما يتقاضاه من هو في الحد الأعلى للفئة الدنيا ؛ (٣) أن يكون لكل من هؤلاء الأفراد مسؤوليات تعليمية حقيقية مباشرة [٤ ، ص٢٣٨] . ويوضح جدول رقم ١ نموذجًا لهذا التصور يحدد الوظائف ونوع التعاقد عليها ومراتبها [٤ ، ص٢٣٩] .

جدول رقم ١ . نموذج اقترحه دوايت ألن في عام ١٩٦٦م في الولايات المتحدة الأمريكية .

الدرجة العلمية	نسبة الموظفين	مسمى الوظيفة ونوع التعاقد	نوع التعاقد
دكتوراه		منهج مشارك curriculum associate	وظائف
أو ما		تعاقد لمدة ١٢ شهرًا	
يعادلها	٧٥٪	١٤٠٠٠ ـ ١٨٠٠٠ دولار	متعاقد
		٤ مراتـــب	

تابع جدول رقم ١ . نموذج اقترحه دوايت ألن في عام ١٩٦٦م في الولايات المتحدة الأمريكية.

الدرجة العلمية	نسبة الموظفين	مسمى الوظيفة ونوع التعاقد	نوع التعاقد
ماجستير		مدرس متميز senior teacher تعاقد لمدة ١٢ شهرًا ١٢٠٠٠ـ ١٤٠٠٠ دولار ٤ مراتـــب	عليهـا
برنامج السنـة الخامسة		مدرس staff teacher تعاقد لمدة ١٠ أشهر ٨٠٠٠ـ ١٠٠٠٠ دولار ٥ مراتـــب	موظفون تحـــت
بكالوريوس	٢٥٪	مدرس مشارك associate teacher تعاقد لمدة ١٠ أشهر ٦٠٠٠ـ ٨٠٠٠ دولار ١٠ مراتـــب	التجريـب
موظف غير مجاز		شخص مساعد paraprofessiona personnel	

وكمثال على ما وصل إليه التمايز الوظيفي في الولايات المتحدة الأمريكية نورد الجدول رقم ٢ والـذي يلخص توزيع المعلمـين والإداريين في ولاية إلينـوى بالـولايات المتحـدة الأمريكية حسب المؤهلات العلمية [٥ ، ص ص ١ـ٢٦].

جدول رقم ٢ . نسب ذوي المؤهلات العليا في المناطق التعليمية في ولاية إلينوى ١٩٨٢م.

مناطق المراحل التعليمية	عدد المناطق	نسب المؤهلات العليا من المعلمين	الإداريين
جميع مناطق التعليم الابتدائية	٤٣٧	٣٠	٩٧
جميع مناطق التعليم الثانوية	١٢٥	٦٦	٩٧
جميع مناطق التعليم الموحدة	٤٤٨	٣٦	٩٦
جميع مناطق تعليم الولاية	١٠١٠	٣٩	٩٦

ويتضح من جدول رقم ٢ أن التمايز الوظيفي أصبح يتحقق في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية. والدافع إلى هذا التمايز هو أن معظم إدارات التعليم في الولايات المتحدة تلزم جميع المدرسين بالدراسة في الجامعات أو ما يعادلها من دورات معدة خصيصًا لتطوير قدراتهم. وتتراوح متطلبات إدارات التعليم من ثلاث ساعات إلى خمس عشرة ساعة يحصل عليها المدرس أثناء العمل في كل ثلاث سنوات لكي يستمر في التدريس. ويدل هذا الاتجاه على أن تمايز المعلمين الوظيفي أمر بالغ الأهمية في الولايات المتحدة الأمريكية.

يتعاقد المدرس في الدول الرأسمالية مع المدرسة أو المنطقة التعليمية حسب ما لديه من مؤهل علمي، ويحافظ على وظيفته إذا أثبت جدارته وواصل تعليمه. أما في المملكة، فيتوظف الشخص في المؤسسة التعليمية عندما ينهي دراسته في معهد أو كلية ويستمر في وظيفته إلى أن يتقاعد أو يستقيل منها وتحفظ له سياسة التعليم حقه في مواصلة تعليمه أثناء الخدمة إذا رغب في ذلك. ولكي نتمكن من تحقيق تمايز المعلمين الوظيفي في مدارسنا يجب علينا تكثيف الجهود في تطوير الكفاءات التعليمية.

تحديد حجم الحاجة إلى تطوير الكفاءات التعليمية السعودية

بعد الحرب العالمية الثانية ارتفع دخل المملكة من عائدات الزيت وبدأ التوسع والتطور في جميع المجالات ومن بينها مجال التعليم. ونظرًا للسرعة التي بنيت بها المدارس الابتدائية في المدن والقرى اضطرت الأجهزة التعليمية إلى إيجاد ما سمي بمعلمي الحاجة الذين كانوا يعدون في معاهد خلال ثلاث سنوات بعد المرحلة الابتدائية، ومن ثم أنشئت المدارس المتوسطة والثانوية فرفع مستوى إعداد معلمي المرحلة الابتدائية ليصبح لمدة ثلاث سنوات بعد المرحلة المتوسطة، ثم أنشئت الكليات المتوسطة لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية [٦، ص ص ١٣-٣٨]. وفي الوقت الحاضر يشكل المعلمون ذوو المؤهلات دون الجامعية نسبة كبيرة من معلمي المرحلة الابتدائية. أما معلمو المرحلتين المتوسطة والثانوية، فهم من الحاصلين على درجة البكالوريوس. ويوضح جدول رقم ٣ توزيع شاغلي الوظائف التعليمية (مدرسون، وإداريون، وموجِّهون) حسب مؤهلاتهم العلمية [٧، ص ص ١٦ - ١٧؛ ٨].

جدول رقم ٣. توزيع شاغلي وشاغلات الوظائف التعليمية في مدارسنا حسب المؤهلات العلمية.

	دبلوم أو ماجستير فما فوق	ليسانس أو بكالوريوس	دون البكالوريوس	المجموع
وزارة المعارف	٢٠٥٥ ٣٪	٢٧٣٢٤ ٣٥٪	٤٧٧٤٤ ٦٢٪	٧٧١٢٣ ١٠٠,٠٠٪
الرئاسة العامة	٦٠٥ ١٪	٢٣٨٥٦ ٤٢٪	٣٢١٦٤ ٥٧٪	٥٦٦٢٥ ١٠٠,٠٠٪
المجموع النسبة	٢٦٦٠ ٢٪	٥٥١٨٠ ٤٠٪	٧٩٩٠٨ ٥٨٪	١٣٣٧٤٨ ١٠٠,٠٠٪

نقرأ في الجدول رقم ٣ أن نسبة شاغلي الوظائف التعليمية (مدرس، إداري، موجه) ممن مؤهلاتهم دون درجة البكالوريوس بلغت ٥٨٪، بينما بلغت نسبة الحاصلين على درجة البكالوريوس ٤٠٪. أما نسبة من هم فوق مستوى البكالوريوس، فبلغت ٢٪. ولتحديد حجم الحاجة إلى تطوير كفاءات شاغلي الوظائف التعليمية في المملكة فإنه من الضروري أن نستخدم مرجعًا للمقارنة، وسوف أستخدم نموذج دوايت ألن لتمايز المعلمين الوظيفي كمرجع لدراسة حجم حاجتنا إلى تطوير كفاءاتنا التعليمية (انظر جدول رقم ٤).

جدول رقم ٤. مقارنة نسب توزيع شاغلي الوظائف التعليمية في المملكة العربية السعودية حسب المؤهل العلمي مع نموذج دوايت ألن لتمايز المعلمين الوظيفي.

	دكتوراه و/ أو ماجستير	برنامج السنة الخامسة ودرجة البكالوريوس	دون درجة البكالوريوس
معلمو المملكة العربية السعودية	٢٪	٤٠٪	٥٨٪
نموذج دوايت ألن	٧٥٪	٢٥٪	٠٪

من جدول رقم ٤ يتضح أن نسبة من هم دون البكالوريوس في تعليمنا تبلغ ٥٨٪ بينما هي صفر في النموذج الذي اقترحه دوايت ألن. وتبلغ نسبة الحاصلين على البكالوريوس و/أو من درس سنة خامسة ٤٠٪ في تعليمنا بينما هي ٢٥٪ في النموذج. أما نسبة ذوي المؤهلات العليا في تعليمنا فهي فقط ٢٪ بينما هي في النموذج ٧٥٪. ونستخلص من هذه المقارنة أننا نحتاج إلى رفع مستوى ٥٨٪ من ذوي المؤهلات دون البكالوريوس إلى مستوى الدرجات العليا (الماجستير أو الدكتوراه)، ورفع مستوى ١٥٪ من حاملي درجة البكالوريوس لدينا إلى مستوى الدرجات العليا.

عالجتُ في الفقرات السابقة المفهوم الحديث لتطوير الكفاءات التعليمية وحددتُ بشكل عام حجم التطوير الذي تحتاجه هذه الكفاءات التعليمية، ولكن ماذا نعرف عن هذه الفئات التي نريد تطوير قدراتها؟ تشير الدراسات السابقة إلى أن معظم الكفاءات التعليمية في المملكة ترغب في مهنة التدريس كما أنها ترغب كثيرًا في مواصلة الدراسة أثناء الخدمة [٩، ص ص ٦٧-٧٢].

أثر جو العمل في المدارس على فرص التطوير وتكافؤها

يتكون جو العمل في المدرسة من جميع ما تحتويه المدرسة من أفراد وأشياء وأعمال وعلاقات شخصية أو رسمية، وكل من هذه المكونات يتأثر ويؤثر في المكونات الأخرى. ويتأثر تطوير الكفاءات التعليمية بجميع مكونات جو العمل. وسوف أقتصر في هذا الجزء من الدراسة على ذكر بعض العوامل المؤثرة على إتاحة فرص التطوير.

يشكل اكتمال الأجهزة الإدارية والتعليمية بشقيها المادي البشري في المدارس عاملاً مساعدًا في تحقيق فرص النمو لهذه الفئات التعليمية. ومن المسلَّم به أن تحقيق أكبر قسط من اكتمال هذه الأجهزة الإدارية والتعليمية يخفف أعباء العمل ويجعل سيره منتظمًا مما يبعث على النشاط وحسن التعامل وجودة الإنتاج.

الجهاز الإداري في المدارس

يتكون الجهاز الإداري في مدارسنا من مدير و/أو وكيل. ويحتاج الجهاز الإداري إضافة إلى المدير والوكيل إلى مرشد طلابي، موجه اجتماعي، ناسخ آلة؛ ولكل من هؤلاء

الأفراد دور مهم في إصلاح سير العمل في المدرسة. ولقد ورد في إحصائيات وزارة المعارف أن معدل نسبة المديرين والوكلاء لكل مدرسة هو ١,١ [١٠، ص٥]. وهذا يعني أن دور الإدارة المدرسية سيقتصر على متابعة الحضور والغياب وتوزيع الحصص الدراسية وتعبئة النماذج الإدارية... إلخ، وهي أعمال روتينية؛ أما الأعمال الفنية اللازمة لتطوير أساليب التدريس وتطوير البرامج والأنشطة التعليمية [١١، ص ص ٢٠٥ - ٢١١؛ ١٢، ص ٤٣٨]، فإن نصيبها سيكون قليلاً. بل إن الأعمال الروتينية وحدها كثيرة على نسبة الجهاز الإداري (المديرون والوكلاء) في مدارسنا.

الجهاز التعليمي

يتكون الجهاز التعليمي في المدرسة من المدير والوكيل والمدرسين. وبالإضافة إلى المدير والوكيل والمدرسين يحتاج الجهاز التعليمي إلى فنيين وأمناء مكتبة ليتمكن هذا الجهاز من إيجاد أنشطة تعليمية مفيدة وتنفيذها.

النصاب التدريسي

يبلغ نصاب المدرس ٢٤ حصة أسبوعية كما يقوم المدرس بالإضافة إلى نصابه بأعمال إدارية نتيجة لعدم توافر جهاز إداري متكامل. وتشير معظم الدراسات إلى ثقل عبء المدرس كما توصي بتخفيفه [١٣، ص ص ٥٤٧-٥٤٨؛ ١٢، ص ٤٣٨؛ ١٤، ص٤٠]. لأن ثقل عبء المدرسين والمديرين يؤثر على أدائهم لعملهم كما يحد من توجههم إلى الدراسة في كليات التربية بعد الدوام الرسمي.

اكتظاظ الفصول بالطلاب

من المعروف أن اكتظاظ الفصول بالطلاب في مراحل التعليم العام يحول مهنة التدريس إلى عمليات شكلية؛ حيث يصعب القيام بالتدريس بشكل مرض إذا تجاوز عدد الطلاب ٢٠ إلى ٣٠ طالبًا في الفصل. ولقد كان من توصيات الدراسات العلمية أن يخفف عدد الطلاب في الفصل الواحد إلى حوالي ٢٥ طالبًا ليتمكن المدرس من القيام بأداء عمليات التعليم بشكل مفيد [١٣، ص٥٤٨].

المواد التعليمية

تحتاج المدرسة إلى وسائل تعليمية وأجهزة عرض وأجهزة تصوير وحاسبات وورش عمل ليتمكن الجهاز الإداري والجهاز التعليمي من القيام بمهامهما تحقيقًا لرسالة التعليم [١٢، ص٤٣٨]، كما يساعدهم على توفير الوقت والجهد.

برنامج البكالوريوس المستحدث في الكليات المتوسطة

تنفيذًا لسياسة التعليم التي تنص على ضرورة مواصلة إعداد المدرس أثناء الخدمة فقد عملت وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات على رفع مستويات المعلمين إلى درجة الكليات المتوسطة. واستمرارًا لمسيرة تطوير الكفاءات التعليمية في المرحلة الابتدائية أصدر معالي وزير المعارف قرارًا بالبدء في تنفيذ برنامج البكالوريوس في التعليم الابتدائي للمعلمين في الكليات المتوسطة التابعة لوزارة المعارف اعتبارًا من ١٤٠٩هـ. ولقد لفت نظري فقرة من التقرير الذي رفعه معالي الوزير للجنة العليا لسياسة التعليم هذا نصها [١٥، ص٢١٨]: «ونظرًا للأعداد الضخمة الذين يشملهم هذا الترتيب حيث يبلغ العدد الكلي قرابة ثلاثين ألف مدرس على رأس العمل حاليا — إضافة إلى الأعداد التي سيتم تخرجها من الكليات المتوسطة في الأعوام العشرة القادمة والتي يقدر أن تتراوح بين خمسة وعشرين وثلاثين ألفا، فإن كليات التربية لن تكون قادرة على استيعابهم في أقل من عشرين عامًا.»

إن الدول المتقدمة، كما يوضحها المثال السابق عن ولاية إلينوى، تسير نحو مفهوم تمايز المعلمين الوظيفي كما عرضه دوايت ألن Dwight Allen ليشكل حاملوا درجة البكالوريوس ومن أنهى برنامج السنة الخامسة ٢٥٪ من هيئة التعليم في مدارس التعليم العام، بينما يشكل حملة درجة الماجستير والدكتوراه ٧٥٪، ونحن نخطط للارتقاء بمستوى معلمينا إلى درجة البكالوريوس في فترة لا تقل عن عشرين عامًا. ويهمنا في هذا المقام أمران هما ألا نعتبر درجة البكالوريوس نهاية المطاف في تطوير الكفاءات التعليمية، وأن نحاول الاستعجال في تطوير كفاءاتنا التعليمية مع المحافظة على نوعية الإعداد والتدريب.

ويشكل تحويل الكليات المتوسطة إلى كليات أربع سنوات خطوة إيجابية في سبيل تطوير الكفاءات التعليمية. ولكي تتمكن هذه الكليات من تحقيق مسؤولياتها — وهي مسؤوليات جسام — فإنها بحاجة إلى مزيد من الكفاءات المتخصصة، لتصبح قادرة على تحمل مسؤولياتها وليحقق المعلم ارتقاء في القدرة والأداء وليس فقط في مسمى المؤهل العلمي. يوضح جدول رقم ٥ توزيع مجموع هيئة التدريس في كليات وزارة المعارف حسب مؤهلاتهم كما يوضح معدل ما تحتويه كل كلية من المجموع ومن السعوديين [١٦].

جدول رقم ٥. مجموع هيئة التدريس في كليات وزارة المعارف حسب مؤهلاتهم العلمية ومعدل ما تحتويه كل كلية من المجموع ومن السعوديين.

	المؤهلات العلمية لهيئة التدريس				
	دكتوراه	ماجستير	بكالوريوس أو دبلوم عالٍ	دون البكالوريوس	المجموع الكلي
المجموع الكلي في ١٨ كلية	٦١٢	٢٩٥	٢٨٨	٣٤	١٢٢٩
معدل عدد الهيئة في الكلية الواحدة	٣٤,٠٠	١٦,٣٩	١٦,٠٠	١,٨٩	٦٨,٢٨
مجموع السعوديين في ١٨ كلية	٦٨	١٩٣	١٥٣	٠	٤١٤
معدل السعوديين في الكلية الواحدة	٣,٧٨	١٠,٧٢	٨,٥٠	٠,٠٠	٢٣

نقرأ في جدول رقم ٥ أن مجموع هيئة التدريس في الكليات الثماني عشرة التابعة لوزارة المعارف بلغ ١٢٢٩ شخصًا، وأن عدد السعوديين منهم بلغ ٤١٤ شخصًا. أما عدد الحاصلين على الدكتوراه من هيئة التدريس في كل الكليات فقد بلغ ٦١٢ شخصًا، ومعدل

نصيب كل كلية ٣٤ دكتورًا. وبلغ عدد الدكاترة السعوديين في جميع الكليات ٦٨ شخصًا، ومعـدل عددهم في الكلية الـواحـدة أقل من ٤ دكاترة. وإذا نظرنا إلى عدد حملة درجة المـاجستير في جميع الكليات نجدها ٢٩٥ شخصًا والسعوديون منهم ١٩٣ شخصًا. أما معدل الكلية الواحدة من حملة درجة الماجستير السعوديين فهو أقل من ١١ شخصًا. ومعدل الحاملين لدرجة البكالوريوس السعوديين في الكلية الواحدة أقل من ٩ أشخاص. ونستنتج من هذا الجـدول أن هذه الكليات بحـاجة ماسة إلى مزيد من الحاصلين على الدكتوراه لتجويد المستوى العلمي لإعداد المعلمين وتدريبهم.

كليات التربية التابعة للجامعات السعودية

تعيش كليات الـتربية ضمن جامعـات المملكـة وتسـير في برامـج البكـالـوريوس والدراسات العليا حسب لوائح أعدت لجميع الكليات. وأعتقد أن طبيعة كليات التربية وأهدافها وحجم المسؤوليات الملقاة عليها تختلف كثيرًا عن بقية كليات الجامعة. ويشكل اتسـاق لوائـح كليات التربية مع لوائح بقية الكليات الجامعية عقبة تحول دون قيام هذه الكليات بمسؤولياتها نحو تطوير الكفاءات التعليمية.

مستوى البكالوريوس

أنشئت كليات الـتربية التابعة للجامعات السعودية قبل عشرين إلى ثلاثين عاما، وكان التعليم العام في تلك الفترة قد أسس معاهد إعداد معلمي المرحلة الابتدائية ولكنه كان بحاجة ماسة إلى معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية التي ازدادت سرعة إنشائها في تلك الفترة. ولم تتطور برامج هذه الكليات في سبيل تلبية الحاجات الاجتماعية الجديدة إلا قليلاً، مثلاً في كلة التربية بجامعة الملك سعود أضيف في الآونة الأخيرة برنامج التعليم الخاص [١٧، ص١١]. ولا تزال جميع هذه الكليات مقصرة كثيرًا في مجال التعليم الابتدائي والفني والتقني والتجـاري والـزراعي، حيث إنها لا تعـد معلمين لهذه المراحل والميادين الحيوية الأساسية للتنمية. وبقيت أهداف هذه الكليات تحاكي مرحلة تنموية سابقة.

ويجسـد عدم قيام هذه الكليات بدور فعّـال في تطوير كفـاءات شاغـلي الوظائف التعليمية ازدياد المعدل التراكمي المطلوب كشرط لقبول الدارسين في برنامج البكالوريوس.

وعلى سبيل المثال نجد أن لائحة كلية التربية بجامعة الملك سعود تنص على «أن تكون نسبة نجاح الطالب — في الأقل — ٧٥٪ من المجموع الكلي للدرجات في القسم الأدبي أو ٦٥٪ — في الأقل — من المجموع الكلي من الدرجات في القسم العلمي، أو أن يكون من العشرة الأوائل من حاملي شهادة الدراسة في معاهد المعلمين الثانوية» [١٧، ص١٤]. إن هذا الشرط المطلوب للقبول يطرد كثيرًا ممن لديهم الرغبة في الدراسة أثناء الخدمة.

وفي الآونة الأخيرة ازداد الطلب على كليات الجامعات وخاصة كليات التربية فرفعت نسبة النجاح للمتقدمين للقبول في كليات التربية. فمثلاً نجد أن شرط القبول في كلية التربية بجامعة الملك سعود أصبح في العام الجامعي ١٤١٢هـ/ ١٤١٣ كالتالي:

- لا تقل نسبة القبول للطلاب والطالبات في الثانوية العامة عن ٨٥٪ للقسم الأدبي و ٨٠٪ للقسم العلمي، وبالنسبة للثانوية المطورة والشاملة ٤ للقسم الأدبي و ٣,٥ للقسم العلمي، وبالنسبة للمعاهد ٨٥٪ [١٨].

وتجدر الإشارة إلى أن هذا التشدد من كليات التربية الجامعية في شروط القبول هو نتيجة عدد من العوامل منها: (١) الفلسفة الأكاديمية التقليدية التي توجه خطط الجامعات إلى العلم من أجل العلم وتغفل القسط الأكبر من احتياجات التنمية؛ (٢) ازدياد عدد خريجي المرحلة الثانوية وتوجههم إلى الأقسام ذات الطابع التطبيقي الذي يعد الفرد لمهنة توجد لها وظائف متوافرة في المجتمع السعودي؛ (٣) قلة عدد الجامعات في المملكة؛ (٤) عدم توافر معاهد و/أو كليات مهنية وفنية وتقنية كافية لاستقبال هذه الأفواج من خريجي المرحلة الثانوية. وما دامت المشكلة كذلك فإن المخرج الوحيد للجامعات هو رفع نسب المعدل التراكمي المطلوب كشرط للقبول في الجامعة، أي أن التعليم الجامعي يصبح للنخبة المتميزة علميًا، كما تضاف الشروط الأخرى التي من شأنها تخفيف الضغط عن الجامعات.

مستوى الماجستير

وكذلك إذا نظرنا إلى مدى فاعلية شروط القبول في الدراسات العليا نجد أنها تفتح المجال لمن هو متميز أو حاصل على تقدير جيد جدًا في درجة البكالوريوس، على أن يكون

متفرغًا للدراسة إلى غير ذلك من الشروط المعيقة . وكمثال على هذا نقرأ في لائحة الدراسات العليا لجامعة الملك سعود مايلي [١٩ ، ص ص ١ ، ٣]:

المادة الأولى: يشترط أن يكون المتقدم لدراسة الماجستير من الحاصلين على درجة البكالوريوس من جامعة الملك سعود أو ما يعادلها بتقدير «جيد جدًا» في الأقل .

المادة الثانية: يجوز بناء على موافقة مجلس القسم قبول الطالب الحاصل على تقدير «جيد» على ألا يقل معدله عن «جيد جدًا» في مقررات التخصص لمرحلة البكالوريوس .

المادة التاسعة: يشترط التفرغ للدراسات العليا، ويجوز عدم التفرغ على أن يحضر الطالب موافقة الجهة التي يعمل بها .

المادة الثالثة عشرة: على الطالب أن يسجل في كل فصل دراسي .

ويبدو أن مثل هذه الشروط مناسبة للكليات الأكاديمية لأن المجتمع لا يحتاج إلى أعداد كبيرة من علماء الفيزياء أو علماء الأدب أو علماء الجغرافيا، ولكن أبناء هذا المجتمع وبناته يدرسون في مدارس يحتاج مدرسوها ومديروها إلى تطوير كفاءتهم ليواكبوا هذا العصر التقني ويرتقوا بعمليات التعليم والتعلم إلى ما تطمح إليه الخطط التنموية .

إن مدرسي المرحلة المتوسطة والثانوية هم خريجو كليات الجامعات السعودية، وقد كانت معدلاتهم التراكمية خلال الأعوام السابقة متدنية ، لأن كليات التربية كانت تقبل من لم يقبل في الكليات الأخرى . ولقد تراوحت معدلات معظمهم لدرجة البكالوريوس من مقبول إلى جيد [٢٠ ، ص٩٢؛ ٣، ص ص ١٣٨-١٤٠] . وتسببت هذه المعدلات في قلة قبول التربويين في برامج الدراسات العليا في حين أن هناك قاعدة عريضة للقطاعات التعليمية في المجتمع [٢١، ص ٢٤٩] .

وتشكل برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية عائقًا أمام المعلمين والإداريين في كثرة المتطلبات وكثرة الخطوات الإدارية التي يمر من خلالها الطالب. بعض طلابنا في برامج الدراسات العليا في كليات التربية يمكثون أكثر من خمس أو ست سنوات في برنامج الماجستير بينما هي تحتاج إلى أقل من سنتين في الدول المتقدمة [٢١، ص٢٥٠].

من القواعد المعروفة في دراسة الماجستير في كليات التربية في الدول العربية التأكيد على كتابة رسالة الماجستير. وهذه الظاهرة إحدى نتائج تأكيد الدراسات العليا على التميز العلمي، وهي ضمنيًا توحي بأن هذا الطالب سيواصل دراسته إلى أرقى مستوى من مستويات العلم ويصبح باحثًا ومنتجًا لأفكار جديدة. وكتابة رسائل الماجستير تناسب من هم في حقول علمية أو أدبية، لأن كتابة رسالة الماجستير هي تدريب على كتابة رسالة الدكتوراه، ولأن عدد المقبلين على الدراسات العليا في العلوم والآداب قليل ويستطيع أساتذة هذه الكليات الإشراف على رسائلهم.

وتناسب برامج الدراسات العليا في الوقت الحاضر للآداب وللعلوم، حيث إن حاجة المجتمع إلى حاملي الدرجات العليا في هذه التخصصات قليلة جدًا إذا ما قورنت بحاجته إلى تطوير الكفاءات التعليمية. ولذا فإن برامج الماجستير في كليات التربية يجب أن يكون لها طابع يختلف عن ما هو موجود في الكليات الأخرى بحيث تصبح قادرة على استقبال أعداد كبيرة من المدرسين والإداريين والموجهين.

مقترحات للتنسيق بين المؤسسات التعليمية

أولاً: وزارة تعليم واحدة

كثير من الدراسات والندوات توصي بتنسيق الجهود بين المؤسسات التعليمية وبينها وبين المؤسسات الاجتماعية الأخرى. أعتقد أن تعدد المؤسسات التعليمية يجعل التنسيق فيما بينها عملية صعبة؛ أما التنسيق فيما بينها من جهة والمؤسسات الاجتماعية المستفيدة من جهة أخرى لتحقيق خطط التنمية فهو أمر بالغ الصعوبة. ولذا أقترح ضم جميع المؤسسات التعليمية في وزارة واحدة «وزارة التعليم» لتتمكن هذه المؤسسة من توحيد أهدافها وتجديدها

حسب مقتضيات التنمية ولكي تترجم هذه الأهداف إلى وسائل وطرق ممكنة التنفيذ. كما أن وجود الوزارة الواحدة يسهل حركة منسوبيها بين القطاعات المختلفة للوزارة.

ثانيا: التعليم قبل الجامعي

ا ـ أقترح تحسين جو العمل في جميع المدارس والمعاهد قبل الجامعة: (١) أجهزة إدارية متكاملة؛ (٢) أجهزة تدريسية متكاملة، (٣) مواد تعليمية، (٤) وسائل وأجهزة تعليمية.

ب ـ أقترح إيجاد جمعيات لشاغلي الوظائف التعليمية. يوجد في الدول المتقدمة جمعيات لمعلمي المواد الدراسية وجمعيات للإداريين وجمعيات للموجهين. والهدف من هذه الجمعيات إيجاد فرص لتطوير الكفاءات التعليمية من خلال الندوات التي تقيمها الجمعية ومن خلال المجلات التي تنشرها. كما تقوم الجمعيات بالتعاون مع الجهات الأخرى بإعداد دورات وحلقات تعليمية تعالج موضوعات تطبيقية يمكن أن يستخدمها المدرس مع طلابه مباشرة كما هي مستخدمة في الدورة أو الحلقة الدراسية.

تشكل الجمعيات حلقة وصل بين المعلمين والإداريين في مراحل التعليم العام وبين المتخصصين من أساتذة كليات التربية. ونتيجة لهذا الاتصال يتم تبادل المعلومات والخبرات. فمن فوائد الجمعية أنها تيسِّر وصول نتائج الدراسات العلمية بشكل مبسَّط للمعلمين والإداريين، ويستفيد المتخصصون والخبراء من ممارسات المعلمين والإداريين وخبراتهم. ونتيجة لهذا الاتصال المتبادل تتضح الرؤية فيتحسن نمط البحث التربوي ليصبح للتطبيق مكانته، كما تتجدد معارف المعلم والإداري نتيجة لرصيده من نتائج البحوث النظرية والتطبيقية التي يمكن استخدام بعضها مباشرة في المدارس.

ومن فوائد جمعيات المعلمين ونتيجة للتفاعل المستمر تتطور برامج إعداد المعلمين وبرامج الدراسات العليا في كليات التربية وتتطور النشرات التربوية من المجلات والكتب المؤلفة والمترجمة لتصبح مفيدة للمعلم في حجرة الدراسة بشكل مباشر.

ثالثًا: التعليم الجامعي

ا ـ أقترح إيجاد كليات متوسطة في جميع مدن المملكة تحتوي برامجها على جميع ما تحتاجه خطط التنمية من الحقول الأكاديمية والمهنية والفنية والتقنية. فستساعد هذه

الكليات في تلبية احتياجات التنمية وترفع من شأن التعليم المهني والفني والتقني كما أنها ستخفف الضغط عن الجامعات.

ب ـ أقترح توفير مزيد من أعضاء هيئة التدريس السعوديين للكليات الجديدة.

رابعًا: الدراسات العليا

ا ـ أقترح قبول شاغلي الوظائف التعليمية ممن هم على رأس العمل من الحاملين لدرجة البكالوريوس بالتسجيل على بعض مقررات الماجستير التي قد يحتاجها الفرد لتطوير وتجديد معلوماته وأساليبه دون أن يكون ذلك للحصول على درجة الماجستير. وإذا تبين لهذا الفرد وأساتذته والمسؤولين في إدارات التعليم أنه فرد قادر على الدراسة أمكن أن تتعاون الجهات المسؤولة لتحقيق رغباته للحصول على درجة الماجستير.

ب ـ أقترح إيجاد مقررات صيفية في كليات التربية تدرَّس خلال أسبوعين أو ثلاثة أسابيع بحيث يحضر الطالب كل يوم ثلاث ساعات وهي فترة تساوي في مجموعها عدد الحصص التي يحضرها الطالب في الفصل الدراسي العادي. وهذا النوع من المقررات مأخوذ به منذ مدة طويلة في كليات التربية في الجامعات الأمريكية. وميزة هذا النوع من المقررات أنه يتعامل مع واقع التربويين واحتياجاتهم؛ فالواقع أن المدرس والإداري والموجه يصبح مرهقًا في نهاية العام الدراسي فيحتاج إلى راحة، إلا أنه أيضا بحاجة إلى تطوير معلوماته وتجديدها. ويوفر هذا النوع من المقررات فرصًا دراسية للمعلمين والإداريين والموجهين كما أنه لا يحرمهم من التمتع بقسم من أجازة الصيف.

جـ ـ أقترح إيجاد ثلاثة برامج للماجستير بكليات التربية التابعة للجامعات: (١) برنامج يكتب فيه الطالب رسالة؛ (٢) برنامج يدرس فيه الطالب مزيدًا من المقررات الدراسية مساوية لرسالة الماجستير في عدد الساعات؛ (٣) برنامج يدرس فيه الطالب مزيدًا من المقررات الدراسية مساوية لرسالة الماجستير في عدد الساعات، ويكون أحد هذه المقررات مشروعًا بحثيًا نظريًا كان أو عمليًا. إن هذه البرامج مأخوذ بها في الجامعات الأمريكية. وأعتقد أن إدخال هذه البدائل في برامج الدراسات العليا في كلياتنا التربوية سيجعلنا أكثر قدرة على تطوير الكفاءات التعليمية بما يتلاءم مع احتياجات هؤلاء الأفراد ووظائفهم من ناحية، ويفي بالجانب المهني والجانب الأكاديمي من ناحية أخرى.

د ـ أقترح عدم إلزام طالب الدراسات العليا في كليات التربية بالتسجيل في كل فصل دراسي مراعاة لظروف العمل التعليمي ، حيث إنه عمل لا ينتهي بانتهاء الدوام اليومي . والهدف من هذا الاقتراح توفير فرص التحاق الكفاءات التعليمية في برامج الدراسات العليا أثناء العطلات الصيفية .

خامسًا: تنويع مصادر تمويل التعليم

أقترح أن نبحث عن مصادر متعددة لتمويل التعليم ، وقد يكون من بين هذه المصادر بالإضافة إلى ما توفره الدولة مايلي :

ا ـ جمع التبرعات النقدية أو العينية من المواطنين .

ب ـ جمع التبرعات النقدية أو العينية من المؤسسات التجارية والصناعية والزراعية .

جـ ـ المساهمة الفردية والجمعية بساعات العمل في البناء والتصميم والتنظيف والتدريس إلى غير ذلك من مستلزمات الجهد العملي الذي يخدم مدرسة أو كلية أو حقلاً أو ميدانًا أو فرقة نشاط .

د ـ استخدام قسم من واردات الأوقاف لتكلفة التعليم .

المراجــع

[١] الشريف، محمد أحمد وآخرون. *استراتيجية تطوير التربية العربية* . بيروت: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٩م .

[٢] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. *سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية* . الرياض: وزارة المعارف، ١٣٩٠هـ .

[٣] البابطين، عبدالعزيز عبدالوهاب. «العلاقات السالبة بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي وأثرها على جودة التعليم.» *مجلة جامعة الملك سعود*، م١، *العلوم التربوية* ع ١، ٢ (١٤٠٩هـ/١٩٨٩م)، ص ص ١٢٩-١٥٢ .

[٤] Gregory, Anthony F "The Developmental Staffing Model: Differentiated Staffing for Human Motivation." In D. Roberts, ed., *Educational Innovation: Alternatives in Curriculum and Instruction*. Boston: Allyn and Bacon. 1975, 236-51.

[٥] Illinois State Board of Education. *Teacher/Board Collective Bargaining Information System for Illinois Educators: A Financial Profile of Public School Districts*. Springfield, 1982.

[٦] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. *إعداد المعلمين والمعلمات: عرض وثائقي إحصائي*. الرياض: مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي، ١٤٠٣هـ.

[٧] المملكة العربية السعودية، الرئاسة العامة لتعليم البنات. *الكتاب الإحصائي الأول*. الرياض: الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٤٠٨هـ.

[٨] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. *المفكرة الإحصائية*. الرياض: وزارة المعارف، ١٤١٠هـ.

[٩] الباتع، عبدالعزيز حمد. «التطوير التدريجي للكفاءات التعليمية السعودية: اتجاه المدرسين والإداريين نحو مهنة التعليم ومواصلة الدراسة أثناء الخدمة.» *مجلة جامعة الملك سعود*، م١، *العلوم التربوية*، ع١، ٢ (١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م) ص ص ٥٥-٧٧.

[١٠] مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي، التطوير التربوي، وزارة المعارف. تطوير ونمو *الوظائف التعليمية بمراحل التعليم العام بوزارة المعارف، ١٤٠٥-١٤١٠هـ*. الرياض: وزارة المعارف، ١٤١١هـ.

[١١] المنيع، محمد عبدالله. «أثر الأنماط الإدارية للمديرين على أعمالهم في المدارس. *مجلة جامعة الملك سعود*، م١، *العلوم التربوية*، ع١، ٢ (١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م). ص ص ١٩٥-٢٢٢.

[١٢] القرني، علي بن سعيد. «العلاقة بين برامج التعليم العالي وحاجات المجتمع السعودي التنموية.» *مجلة جامعة الملك سعود*، م٢، *العلوم التربوية*، ٢ (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م)، ص ص ٥٣٣-٥٥٤.

[١٣] العزوز، عبدالعزيز الحمد وآخرون. «ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس.» المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، يناير ١٩٨٣م.

[١٤] المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، جامعة الرياض، كلية التربية، مركز البحوث التربوية. «العزوف عن مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية.» د.ت.

[١٥] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. *التوثيق التربوي*، م٣٠ (١٤٠٩/ ١٤١٠هـ)، ص ص ٢١٦-٢٤٠.

[١٦] ملخص شاغلي الوظائف التعليمية حسب الشهادات العلمية حصلت عليها من مركز المعلومات الإحصائية، وزارة المعارف، الرياض (١٤١٢هـ).

[١٧] المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود، كلية التربية. *دليل كلية التربية*. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود، ١٤٠٥/١٤٠٦هـ.

[١٨] محضر الجلسة الثانية عشرة للعام الجامعي ١٤١١هـ لمجلس كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩/١١/١٤١١هـ.

[١٩] المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود. *دليل كلية الدراسات العليا: اللوائح والأنظمة*. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود، ١٤٠٩هـ.

[٢٠] المقوشي، عبدالله عبدالرحمن. «دراسة عن وضع كلية التربية — جامعة الملك سعود — ونوعية طلابها.» *دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود*، م٥ (١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م)، ص ص ١٠١-١٢٣.

[٢١] المنيع، محمد عبدالله. «تقويم الدراسات العليا بجامعة الملك سعود من خلال تحليل بعض السجلات الطلابية.» *الندوة الثانية، كلية الدراسات العليا في الجامعات السعودية*. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود، ١٤١١هـ، ص ص ٢١٧-٢٦١.

The Need for Complimentary Roles of Educational Systems to Accomplish Teaching Staff Development in Saudi Arabia

Abdul-Aziz H. Al-Bataa
Associate Professor, Curriculum and Instruction Dept.,
College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The study started with the new definition of teaching staff development, and the writer estimated the amount of needed development in relation to Dwight Allen's model of "differentiated teaching staff." Then the obstacles of teaching staff development were treated: (1) school needs of more human and material resources to reduce the workload of teachers and administrators and to improve the teaching and learning processes. (2) The need of the junior colleges (now four year colleges) for more faculty.(3) Modifying admission requirements for the teaching staff to bachelor and graduate levels as well as modifying master programs in university education colleges so that these colleges will be capable of handling teaching staff development. In order to overcome theses obstacles the writer suggested combining all educational systems in one ministry, establishing teacher associations and diversifying educational financial resources.

مجلة جامعة الملك سعود، م٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٥٥٣-٥٨٧ (١٤١٢هـ/١٩٩٢م).

آراء طلاب كلية التربية نحو برامج التلفزيون والفيديو: دراسة استطلاعية

عبدالعزيز محمد العقيلي

أستاذ مشارك، قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يتناول هذا البحث آراء طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود نحو برامج التلفزيون والفيديو، ويبحث في الجوانب المتصلة بعادات المشاهدة لهاتين الوسيلتين من عدد الأجهزة وساعات البث والبرامج المفضلة لدى الطلاب والقناة المفضلة والوقت المفضل لديهم. كما يبحث في دور التلفزيون في تغيير عادات النوم واليقظة والبرامج التي يرغب الطلاب في إضافتها أو حذفها ودور التلفزيون في لم شمل الأسرة واجتماعها أمام برامجه. اعتمد هذا البحث على استبانة تقيس ردود فعل الطلاب على أسئلة البحث. وتكونت عينة البحث من مجموعة من طلاب كلية التربية سحبت كعينة عشوائية من خلال سحب عدد من الشعب الدراسية من الجدول الدراسي الجامعي لعام ١٤٠٨-١٤٠٩هـ. واتضح من خلال تحليل نتائج البحث أن العينة كانت تمثل مستويات الكلية المختلفة من المستوى الأول إلى الرابع كما أنهم متباينون من حيث الدخل والعمر والحالة الاجتماعية والسكن والتخصص. ووجد من خلال نتائج البحث أن التلفزيون واسع الانتشار بين الوسط الطلابي وأن اتجاه الطلاب نحو مشاهدة الفيديو ليس بسبب ما يبث في التلفزيون من برامج وإنما لنوعية البرامج التي في الفيديو والتي لا يوجد مثيل لها في التلفزيون. أما ساعات المشاهدة فتمتد من ساعة واحدة إلى ثمان ساعات وإن أكثر الطلاب هم الذين يقضون في المشاهدة بين ساعة وساعتين يوميًّا. أما الفيديو فتمتد ساعات المشاهدة من ٣-٤ ساعات يوميًّا. ووجد من الدراسة أن غالبية الطلاب يعانون من الاستيقاظ مبكرًا عندما يتأخر الإرسال التلفزيوني، كما أن الكثير من الطلاب يرون أن برامج القناة الأولى أفضل من القناة الثانية، وأنهم يرون زيادة ساعات البث التلفزيوني اليومية في القناتين وأن البرامج الدينية غير كافية في التلفزيون بشكل عام.

المقـــدمـــة

يلعب التلفزيون دورًا مهمًا وبارزًا في حياتنا اليومية وهو يبث في كل يوم رسائل يستقبلها الناس باختلاف مستوياتهم ومشاربهم، وانتشر التلفزيون في الغالبية العظمى من البيوت وفي جميع المدن والقرى وأصبح يغزو بيوتًا كثيرة وأعمارًا مختلفة. وبات التلفزيون والفيديو ضمن أثاث البيت ومستلزماته الضرورية فبينما نجد أن كلا من التلفزيون والفيديو من وسائل الاتصال الحديثة إلا أننا نجد أن سرعة انتشارهما وتطورهما قد فاقت كثيراً من وسائل الاتصال الأخرى.

وقد زاد انتشار التلفزيون في المنازل الأمريكية حتى أن ٩٧٪ من المنازل الأمريكية بها أجهزة تلفزيون، ووصل الإرسال التليفزيوني في الولايات المتحدة في عام ١٩٥٣م إلى ٨٠ مليون أمريكي واتضح من دراسة استطلاعية في عام ١٩٧٠م أن الأمريكي العادي يشاهد التلفزيون ١٧ ساعة أسبوعيًا. وإذا نظرنا إلى توزيع التلفزيونات في العالم نجد أن أوربا تحتل أعلى نسبة من أجهزة التلفزيون في العالم حيث تبلغ نسبة الأجهزة فيها حوالي ٤٥٪، وأمريكا الشمالية ٣٧٪، وآسيا بها ١٠٪ وأمريكا الجنوبية ٥٪ وأفريقيا ١٪ [١، ص ص ٦، ١٠، ١١]. أما في المملكة العربية السعودية فقد ظهر البث التلفزيوني في عام ١٣٨٥هـ ولكن لا توجد إحصائية تحدد عدد أجهزة التلفزيون في البيئة السعودية، ويصل البث التلفزيوني السعودي اليوم إلى كل مناطق المملكة العربية السعودية تقريبًا باستثناء بعض المناطق التي تجري فيها إقامة محطات تقوية ليصل البث إليها قريبًا. وقد أجريت دراسة في الولايات المتحدة تبين منها أن معدل ساعات المشاهدة للفرد الواحد تصل إلى حوالي ٦ ساعات يوميًا [٢، ص١٠]. أما بالنسبة لأعمار الطلاب البالغين فقد وجد من دراسة أخرى أن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦-١٨ سنة يمضون في هذه المرحلة حوالي ١٥,٠٠٠ - ١٦,٠٠٠ ساعة أمام التلفزيون بينما نجد المدرسة لا تأخذ من وقتهم في هذه المرحلة إلا حوالي ١٣,٠٠٠ ساعة فقط [٣]. وُجد من بعض الدراسات أن طلاب الجامعات يشاهدون التلفزيون لحوالي ساعتين ودقيقتين يوميًا، كما اتضح تأثير التلفزيون في توزيع وقت الفراغ بالنسبة لمن يملكونه [٤، ص ص١٣١-١٣٣].

أما الفيديو فقد انتشر انتشارًا سريعًا وواسعًا حيث أصبح رديفًا للتلفزيون ومصاحبًا له في كثير من البيوت وأصبح الكثير يستخدمه لأغراض التعلم والترفيه وإدراكًا من وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات في السعودية لأهمية هذه الوسيلة وانتشارها وتوافرها في كثير من بيوت الطلاب والطالبات فقد عملت على توفيرها في مدارس البنين والبنات بمختلف مستوياتها كما قامت بتحويل جميع الأفلام السينمائية التي لديها إلى أفلام فيديو وتعتبر المملكة العربية السعودية كغيرها من دول الخليج العربي من الدول التي كثرت فيها حديثًا أجهزة التلفزيون والفيديو ووجدت في معظم البيوت. ففي الكويت مثلاً هناك حوالي ٩٣٪ من بيوتها تملك أجهزة فيديو وفي قطر حوالي ٧٥٪ من بيوتها لديها أجهزة فيديو ولم تنشر الدراسة شيئًا عن المملكة العربية السعودية [٥]. أما عن تأثير هاتين الوسيلتين فلاشك أن أثرهما كبير وتأثيرهما قوي حيث أشارت كثير من الدراسات إلى أن الأطفال والكبار دائمًا يتعرضون لذلك وهو يواجههم في كل يوم وكل لحظة.

إننا نعلم أن الفروق الفردية حقيقة، وتباين واختلاف الاهتمامات والأذواق بين الطلاب حقيقة أيضًا، ولذلك فالبرنامج الذي يفضله زيد أو عمرو قد لا يفضله صالح أو غيره ومن الدراسات التي تطرقت إلى عادات المشاهدة لدى الطلاب والبرامج المفضلة لديهم وعلاقتها بالصف ودخل الأسرة دراسة سيبمان ودراسة الناصر والبياتي [٦]. وفي الدراسة الأولى اتضح الاختلاف بين الطلاب في نظرتهم للبرامج، كما اتضحت العلاقة القوية بين نظرة الطلاب إلى البرامج وعلاقة ذلك بعوامل المستوى الدراسي ومستوى الدخل، كما تأكد من هذه الدراسة أيضًا أن الآباء والأمهات يهتمون بوضع إشراف على المواد والبرامج التي يجب مشاهدتها وتلك التي لا يجب مشاهدتها من قبل أبنائهم. أما في الدراسة الثانية فقد تأكد أن الطلاب ذوي الدخول العالية والمتوسطة يزداد تفاعلهم مع البرامج أكثر من غيرهم، وكذلك الحال بالنسبة لتلاميذ الصفوف المتقدمة. كما ظهر أن الطلاب ذوي الدخول العالية كانت نسبتهم أكبر بثلاثة أضعاف من الطلاب أصحاب الدخول الضعيفة ممن يشاهدون برنامج اللغة الإنجليزية. وتبين من الدراسة أن الفترة الفعلية لمشاهدة التلفزيون هي من ٦-٩ مساء، ووجد أن فترة المشاهدة تمتد كلما كان الطفل في صف دراسي متقدم [٦، ص ص٥١-٥٣]. وقد تأكد تأثير التلفزيون على الطلاب في أكثر من دراسة

فقد وجد أحد الباحثين أن الطلاب الذين درسوا من خلال التلفزيون حازوا على معدلات عالية أكثر من غيرهم ممن درس بالطريقة التقليدية.

مشـــكلـة البحـــث

ماهي آراء طلاب كلية التربية في برامج التلفزيون والفيديو وما هي عاداتهم في المشاهدة؟

مبـــررات القيـام بهـذا البحـث

يتصـل هذا البحث بطريقـة مشاهدة التلفزيون والفيديو لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود وآرائهم حول برامج التلفزيون والفيديو. وقد جرت العادة في أن النظرة العـامـة لهذه الأجهزة مثل التلفزيون والفيديو أنهما وسائل إعلامية موجودة أمام الطلاب ليشاهدوها دون النظر إلى ما يتصل بعادات المشاهدة وطريقتها من عدد الأجهزة الموجودة في المنزل، وساعات البث، ومستوى الدخل، والتخصص، والقناة المفضلة لديهم، والوقت المفضل لدى الطلاب لمشاهدة التلفزيون، ونوعية البرامج المفضلة لديهم، ولماذا يشاهدون التلفـزيون والفيديو، وهـل للتلفـزيون تأثـير في تغيير عادات النوم واليقظة لديهم ولدى أسرهم، ومـا هي الـبرامـج التي يرغب الطلاب في إضافتها أو زيادة عددها، وعن دور التلفـزيون في لم شمـل الأسرة، واجتماعها مع بعضها ومدى مناقشة برامج التلفزيون في المدرسة وفي البيت.

تســاؤلات البحـــث

يسعى هذا البحث إلى الإجابـة عن الأسئلة التالية:

١ ـ كم عدد أجهزة التلفزيون والفيديو التي يملكها طلاب كلية التربية؟

٢ ـ ما عدد ساعات مشاهدة التلفزيون والفيديو وما هو الوقت المفضل للمشاهدة لديهم؟

٣ ـ ما هي الأسباب التي تدعو الطلاب لمشاهدة الفيديو والتليفزيون؟

٤ ـ ما هي الأسباب التي تصرف الطلاب عن مشاهدة التلفزيون والفيديو؟

٥ ـ ما هي القناة المفضلة لدى طلاب كلية التربية والبرامج التلفزيونية وبرامج الفيديو وما هي أكثر الفترات مشاهدة من قبلهم؟

٦ ـ ما هو تأثير التلفزيون في عادات الأسرة السعودية من حيث التجمع حول البرامج المختلفة يوميًا والتأثير في ساعات النوم واليقظة؟

٧ ـ هل هناك تفاعل بين الأبناء وآبائهم وزملائهم ومدرسيهم حول برامج التلفزيون وهل يتخذ المدرسون من بعض البرامج التلفزيونية مواد لنقاشها في دروسهم؟

٨ ـ ما هي آراء وردود أفعال الطلاب في كلية التربية حيال البرامج التلفزيونية الحالية؟

منهج البحث

تصميم أداة البحث وتجربتها

يعتمد هذا البحث في جمع المعلومات على أداة قام الباحث بتصميمها معتمدًا على خبرته في المجال نفسه نتيجة تخصصه في هذا الجانب وكذلك على بعض الدراسات السابقة التي سعت لدراسة ظاهرة التلفزيون كوسيلة تعليمية وإعلامية. ولاستطلاع آراء طلاب كلية التربية حول مشاهدتهم للتلفزيون والفيديو، صمم الاستبانة في صورتها الأولى، عرض على مجموعة من الطلاب لقياس صحتها وصدقها ووضوحها ثم عرضها على بعض الزملاء في الكلية وأخذ الباحث بالآراء والملاحظات التي ذكرها الطلاب والأساتذة وطبعت الاستبانة في صورتها النهائية وفق المعلومات التالية: معلومات تتعلق بمعلومات عامة عن الطالب من حيث عمره وحالته الاجتماعية ودخله والمنطقة التي هو منها والمستوى والتخصص وعدد أجهزة التلفزيون والفيديو التي يملكها؛ معلومات عن عادة الطالب في مشاهدة التلفزيون والفيديو مثل عدد ساعات مشاهدته للتلفزيون والفيديو والقناة المفضلة لديه والوقت المفضل للمشاهدة لديه؛ معلومات عن البرامج التلفزيونية والفيديو التي يتابعها الطالب باستمرار ونوعية البرامج المفضلة لديه في الجهازين؛ معلومات تتعلق بتأثير التلفزيون على حياة الطالب وعاداته اليومية في نومه ويقظته واجتماعه بأسرته؛ وأخيرًا تتناول أسئلة تتعلق بالبرامج التي يريد الطالب الزيادة منها أو الإقلال منها مثل البرامج الدينية والتعليمية والثقافية والفنية.

ثم وزع على عينة عشوائية من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود مرفقًا برسالة موجهة إلى الطالب توضح عنوان البحث وهدفه وضرورة التعاون مع الباحث في ملء الاستبانة بكل دقة وعدم ذكر الطالب لاسمه وضرورة إعادته إلى الشخص المسؤول عنه.

عينة البحث

تكونت عينة البحث من مجموعة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود وقد أخذت هذه المجموعة كعينة عشوائية ممثلة حيث أخذ الجدول الدراسي للعام الجامعي سنة ١٤٠٨ـ١٤٠٩هـ للفصل الدراسي الأول وحددت الشعب التي يسجل فيها طلاب كلية التربية فقط. وهذه المقررات تجمع بين المقررات المبتدئة والمتقدمة، وقد بلغ عدد الشعب التي حددت حوالي ١٣ شعبة بلغت سعة كل شعبة حوالي ٣٠ طالبًا مما جعل عدد الاستبانات الموزعة حوالي ٣٦٠ استبانة عاد منهم ١٦٧ بنسبة مئوية قدرها ٤٦,٣ وقد تم تحديد هذه الشعب من الجدول الدراسي عشوائيًا. وتم الذهاب إلى قاعة الدراسة حيث طلب بعد انتهاء المحاضرة من مدرس المادة إعطاء طلابه الاستبانة على أن تجمع منهم في الأسبوع الذي يليه.

اتضح لنا من نتائج البحث أن العينة كانت ممثلة وهذا ما حاول البحث أن يحققه وقد تحقق - بحمد الله - حيث سعت الدراسة إلى اختيار عينة عشوائية ممثلة لطلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود باختلافاتهم في المستوى والمرحلة والتخصص والدخل والحالة الاجتماعية والعمر والمنطقة التي جاءوا منها والسكن وغير ذلك من الخصائص الشخصية والدراسية للعينة. وقد وجد من نتائج البحث أن العينة كانت ممثلة لطلاب كلية التربية حيث اتضح أن الطلاب يمثلون أعمارًا متباينة تبدأ من سن ١٨ وتصل إلى أكثر من ٢٥ سنة (جدول رقم ١)، ووجد من البحث أن هناك طلابًا متزوجين وآخرين لهم أولاد وهناك نسبة غير متزوجين (جدول رقم ٢، جدول رقم ٣) وطلاب يسكنون في الجامعة وخارجها (جدول رقم ٤). ووجد أيضًا أن العينة ضمت طلابا تمثل الدخل الأدنى للطالب وهو المكافأة تقريبًا وقدرها ٨٠٠ـ٩٠٠ ريال شهريا وطلابا متوسطي الدخل وطلابا ذوي دخول عالية (جدول رقم ٥)، وطلابا يمثلون مناطق المملكة المختلفة (جدول رقم ٦) والمستويات الدراسية

(جدول رقم ٧) والتخصصات المختلفة (جدول رقم ٨) داخل الكلية إلى آخر ما هناك من الخصائص الشخصية والدراسية للمشاركين في البحث. وإذا أردنا أن ننظر لهذه المعلومات بصورة أكثر دقة فإن جدول النتائج يوضح كل تلك الخصائص الخاصة بالعينة بصورة أكثر دقة وأكثر تفصيلاً.

جدول رقم ١. العمـــر.

العمــر	العــدد	النسـبة
١٨ ـ ١٩	١	٠٦
٢٠ ـ ٢١	٨	٤,٨
٢٢ ـ ٢٣	٦٦	٣٩,٥
٢٤ ـ ٢٥	٧١	٤٢,٥
٢٥ فأكثـر	٢١	١٢,٦

جدول رقم ٢. الحالة الاجتماعية.

الحالـة الاجتماعية	العــدد	النسـبة
متزوج	٤٠	٢٤,٢
غير متزوج	١٢٥	٧٥,٧
بدون إجابـة	٢	—

فالعمر مثلاً اتضح من نتائج البحث أن هناك طالبا واحدا يتراوح عمره بين ١٨ـ١٩ سنة بينما هناك ٨ طلاب تتراوح أعمارهم بين ٢٠ـ٢١ سنة وهناك ٦٦ طالبًا تتراوح أعمارهم بين ٢٢ـ٢٣ سنـة وأكثـر عددٍ من الـطلاب هم الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٤ـ٢٥ سنة وعددهم ٧١ طالبًا مثلوا نسبة مئوية قدرها ٤٣,٥٪ من العينة، ثم الطلاب الذين تزيد أعـمارهم على ٢٥ سنة وعددهم ٢١ طالبًا يمثلون نسبة مئوية قدرها ١٢,٦٪ من العينة

جدول رقم ٣. عـدد الأطفال.

عدد الأطفال	العـــدد	النســبة
١	٦	٣,٦
٢	٣	١,٨
٣	٣	١,٨
٤	١	٠,٦
بدون إجابـة	١٥٤	٩٢,٢

جدول رقم ٤ . الســكـن.

السكن	العـــدد	النسبة
في الجامعـة	٦٦	٣٩,٥
مع العائلـة	٨٥	٥٠,٩
غير ذلك	١٦	٩,٦

(جدول رقم ١). أما الحالة الاجتماعية فوجد أن نسبة المتزوجين بلغت حوالي ٢٤,٢٪ من العينـة؛ أمـا غير المتزوجين فبلغت نسبتهم حوالي ٧٥,٧٪ من العينة (جدول رقم ٢). وكذلك الذين لهم أولاد هناك حوالي ٣,٦٪ من العينة لهم حوالي طفل واحد (جدول رقم ٣). أمـا الذين يسكنون في السكن الجامعي فبلغت نسبتهم حوالي ٣٩,٥٪ من العينة والذين يسكنون مع عوائلهم حوالي ٥٠,٩٪ (جدول رقم ٤). وبالنسبة للدخول فبلغت نسبة الذين يعتمدون على مكافأة الجامعة فقط ٥٨,٤٪ من العينة؛ أما الذين تبلغ دخولهم حوالي ٣٠٠٠-٤٠٠٠ ريال فقد بلغت نسبتهم ٧,٣٪ من العينة، ويمثل أصحاب الدخول

جدول رقم ٥. الدخـــــل.

الدخـــل	العـــدد	النسـبة
أقل من ١٠٠٠ ريال	٩٧	٥٨,٤
١٠٠٠ ـ ٢٠٠٠ ريال	٣٢	١٩,٣
٣٠٠٠ ـ ٤٠٠٠ ريال	١٢	٧,٣
٥٠٠٠ ـ ٦٠٠٠ ريال	١٥	٩,٠
٧٠٠٠ ريال فأكثر	٨	٤,٨
بدون إجابـــة	٣	١,٨

جدول رقم ٦. المنطقة التي أنت منها.

المنطقة التي أنت منها	العـــدد	النسـبة
الوسطى	٣٨	١٧,٨
الشمالية	٣٠	١٩,١
الشرقية	١٩	١٢,١
الجنوبية	١٧	١٠,٨
الغربيـة	٦٣	٤٠,١
بدون إجابـة	١٠	—

المرتفعة التي تزيد على ٧٠٠٠ ريال نسبة بسيطة حوالي ٤,٨٪ (جدول رقم ٥). ويوضح جدول رقم ٦ (المنطقة التي قدم منها الطالب) أن غالبية الطلاب الذين يمثلون الدراسة كانوا من المنطقة الغربية (٤٠,١٪) وهذا غير متوقع لأن الجامعة في المنطقة الوسطى، وهناك جامعات وفروع للجامعات منتشرة في مناطق المملكة والطالب دائمًا يفضل أن يدرس في الظروف العادية في جامعة أو كلية قريبة من أهله. وقد بلغت نسبة الطلاب الذين هم من المنطقة الوسطى حوالي ١٧,٨٪ من العينة و ١٩,١٪ من المنطقة الشمالية وهذا أيضًا طبيعي

ومتوقع لأن المنطقة الشمالية لا توجد فيها جامعة أو فرع لجامعة، بينما بلغت نسبة الطلاب من المنطقة الشرقية ١٢,١٪ من العينة، تفسير ذلك يرجع إلى أن المنطقة الشرقية توجد بها جامعتان، وطلاب المنطقة الجنوبية يمثلون أقل نسبة حيث بلغت نسبتهم ١٠,٨ . ويوضح

جدول رقم ٧. مستوى الدراسة.

مستوى الدراسة	العدد	النسبة
الأول	١٠	٦,٣
الثاني	٣٢	٢٠,٠
الثالث	٤٥	٢٨,١
الرابع	٦٩	٤٣,١
لم يحددوا	١١	٢,٤

جدول رقم ٨. التخصص.

التخصص	العدد	النسبة
التربية	٣١	٢٠,٠
دراسات إسلامية	١٤	٩,٠
علم النفس	١٢	٧,٧
تربية خاصة	١٤	٩,٠
مناهج	١٠	٦,٥
تربية فنية	٥٠	٣٢,٣
تربية بدنية	١٢	٧,٧
علوم	١٤	٩,٠
لم يحددوا تخصصاتهم	١٢	٩,٠

الجدول أن الطلاب الذين يمثلون عينة الدراسة كانوا ممثلين لجميع المستويات الدراسية، حيث بلغت نسبة الطلاب الذين في المستوى الأول حوالي ٦,٣٪ من العينة، ونسبة من يمثلون المستوى الثاني ٢٠,٠٪، ونسبة من يمثلون المستوى الثالث حوالي ٢٨,١٪ من العينة، ونسبة من يمثلون المستوى الرابع حوالي ٤٣,١٪ من العينة (جدول رقم ٧). وهذا يتفق مع أهداف الدراسة وهو أن تكون العينة ممثلة لجميع المستويات الدراسية في الجامعة وكذلك الحال بالنسبة للتخصصات، حيث أفادت النتائج أن العينة كانت ممثلة لجميع التخصصات الموجودة في الكلية وهي أقسام التربية، والدراسات الإسلامية، وعلم النفس، والتربية الخاصة والتربية الفنية والتربية البدنية. واتضح أن أكبر نسبة من العينة كانت من قسم التربية الفنية (٣٢,٣٪ من العينة). هذا يعكس كثرة تخصصات الكلية وكثرة مقرراتها.

جدول رقم ٩ ـ عدد أجهزة التلفزيون.

عدد أجهزة التلفزيون	العــدد	النسـبة
لا يوجد جهاز	١٢	٧,٣
١	٤٠	٢٤,١
٢	٣٧	٢٢,٣
٣	٣٠	١٨,١
٤	١٧	١٠,٢
أكثر من ذلك	٢٩	١٧,٥
بدون إجابـة	٢	١,٦

جدول رقم ٩. النتائج: عدد أجهزة التلفزيون.

يتضح لنا من إلقاء نظرة على جدول النتائج أن هناك نسبة من الطلاب تصل إلى حوالي ٧,٣٪ من العينة لا يوجد لديهم أجهزة تلفزيون في حين أن من يوجد لديه جهاز تلفزيون واحد بلغ عددهم ٤٠ طالبًا يحتلون نسبة قدرها ٢٤,١٪ من العينة، كما أن من يوجد لديهم جهازان بلغت نسبتهم حوالي ٢٢,٣٪ من العينة ومن لديهم ٣ أجهزة تلفزيون

بلغت نسبتهم حوالي ١٨,١٪ من العينـة ومن لديهم ٤ أجهـزة تلفزيون بلغت نسبتهم ١٠,٢٪ من العينـة والـذين لديهم أكثـر من ٤ أجهزة تلفزيون بلغت نسبتهم أكثر من ١٧,٥٪ من العينة. وبهذا فإن الغالبية أو الغالبية الأكبر من الطلاب هم الذين لديهم جهاز تلفزيون واحد.

جدول رقم ١٠. عـدد أجهزة الفيديو.

عدد أجهزة الفيديو	العـدد	النسبة
لا يوجد جهاز	٥١	٣٠,٥
١	٦٣	٣٧,٧
٢	٢٨	١٦,٨
٣	١٦	٩,٦
٤	٤	٢,٤
أكثر	٥	٣,٠

جدول رقم ١٠. عدد أجهزة الفيديو.

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك حوالي ٣٠,٥٪ من العينة لا يوجد لديهم أجهزة فيديو، كما أن هناك نسبة كبيرة من العينة تحتل حوالي ٣٧,٧٪ من العينة لديهم جهاز فيديو واحد بينما نجد أن الذين عندهم جهازان بلغت نسبتهم حوالي ١٦,٨٪ من العينة والذين يملكون ٣ أجهزة فيديو بلغت نسبتهم حوالي ٩,٦٪ من العينة في حين أن الذين لديهم أكثر من ٥ أجهزة فيديو بلغت نسبتهم حوالي ٣٪ من العينة. ولعلنا لو قارنا نتيجة هذا السؤال بالسؤال الذي سبقه نلاحظ أن الذين لا يوجد لديهم أجهزة فيديو على الإطلاق بلغ عددهم أكثر من الذين لا يوجد لديهم أجهزة تلفزيون على الإطلاق. ولعل التفسير لذلك أن جهاز الفيديو قليل وجوده وانتشاره مقارنة بالتلفزيون الذي يوجد لدى الكثير، ناهيك عن أن الفيديو يحتاج لأشرطة؛ أما التلفزيون فلا يحتاج لذلك، كما نلاحظ أن التلفزيون منتشر بين أفراد العينة أكثر من الفيديو.

أسئلة البحث.

السؤال الأول: عدد ساعات المشاهدة للتلفزيون

نلاحظ من خلال النتائج الموجودة في الجدول الخاص بذلك أن غالبية أفراد العينة والنسبة العظمى منهم (الذين يقضون بين ١-٢ ساعة يوميًّا لمشاهدة التلفزيون، وهذا ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة Bogart [٤] من أن طلاب الجامعات يشاهدون التلفزيون لمدة حوالي ساعتين ودقيقتين يوميًا رغم وجود الاختلاف بين نوعية الطلاب السعوديين والأمريكيين ثقافيًا وحضاريًا وبيئيًا واجتماعيًا. وهذه الفئة قد بلغت حوالي ٤٨,٨٪ من العينة، يلي تلك الفئة طلاب آخرون يقضون يوميًّا بين ٣-٤ ساعات أمام التلفزيون، يأتي بعد ذلك طلاب كلية التربية الذين يقضون بين ٥-٦ ساعات يوميًّا وهذه الفئة بلغت نسبتهم حوالي ٩,٣٪ من العينة، ثم الذين يقضون بين ٧-٨ ساعات يوميًّا بلغت نسبتهم حوالي ١,٢٪ من العينة.

السؤال الثاني: عدد ساعات مشاهدة الفيديو

يلاحظ القارىء لجدول النتائج أن غالبية أفراد عينة البحث ٦٧,٦٪ هم الذين تتراوح ساعات مشاهدتهم للفيديو بين ١-٢ ساعة، ونجد بعد ذلك الطلاب الذين يشاهدون الفيديو يوميًّا بين ٣-٤ ساعات وقد بلغت نسبة هؤلاء الطلاب حوالي ٢٣,٥٪ بينما الذين يشاهدون الفيديو يوميًّا بين ٥-٦ ساعات بلغت نسبتهم حوالي ٦,٦٪.

السؤال الثالث: القناة المفضلة لديك

يلاحظ القارىء لجدول النتائج أن غالبية عينة البحث من طلاب كلية التربية يفضلون القناة الثانية رغم أن معظم برامج القناة الثانية باللغة الإنجليزية، وقد بلغت نسبتهم حوالي ٣١,٤٪ ولعل التفسير الذي يمكن أن يوضع هنا هو أن معظم برامج القناة الثانية من المواد الغربية والتي تستهوي الشباب في هذا السن غير أن الفئات الأولى حصلت على النسبة نفسها أيضًا مع القناة الثانية.

السؤال الرابع: الوقت المفضل لمشاهدة التلفزيون بالنسبة لي هو

يتضح لنا من قراءة جدول النتائج أن أفضل وقت لمشاهدة التلفزيون بالنسبة لغالبية عينة البحث من طلاب كلية التربية هو من الساعة ١٠-١١ مساء في حين أن دراسة الناصر والبياتي [٧] أكدت أن الفترة الفعلية والمكثفة للمشاهدة هي بين ٦-٩ مساء، والعينة في هذه الدراسة طلاب من المرحلة الابتدائية، لكن هذه الدراسة أكدت أن فترة المشاهدة تمتد كلما كان الطالب في صف متقدم. يلي ذلك الوقت الممتد من ٩-١٠ مساء، ثم من ١١-١٢ مساء، ثم ٨-٩ مساء، ثم ٦-٧ مساء. ولعل هذه هي الأوقات التي يشترك فيها أكبر عدد من المشاهدين لمتابعة التلفزيون وهذا يعرف في أدبيات التلفزيون بالوقت المهم أو المفضل وهو وقت الأخبار وما بعدها من برنامج السهرة وغيره.

السؤال الخامس: لا أشاهد التلفزيون بسبب

يوضح لنا الجدول الخاص بأسباب عدم مشاهدة التلفزيون نظرًا لبعض الظروف مثل المذاكرة وغيرها. وإلقاء نظرة على الجدول يوضح لنا أن المذاكرة تأتي في قمة الأسباب التي تجعل الطالب لا يتابع التلفزيون، ثم يأتي بعد ذلك عامل السهر مع الأصدقاء ويمثل ٦ , ٢٤٪ من إجابات العينة الطلابية. وتأتي في الدرجة الثالثة من الأسباب كثرة الواجبات المدرسية وتمثل ٤ , ٢٠٪، ثم بسبب لعب الورق أو غيره مع زملائه في الدراسة وتمثل نسبة من أجابوا بذلك حوالي ١٢٪ من العينة، ثم بسبب الواجبات المنزلية من أمور شراء وغيرها وتمثل إجابات الطلاب بذلك حوالي ٦ , ٩٪، وانشغال الطالب مع والديه تمثل الإجابة نسبة قدرها ٩٪ من العينة، ثم مشاهدة الفيديو وتمثل إجابات الطلاب حوالي ٦ , ٦٪ من العينة. أما سبب القراءة فيبدو أنه ضعيف كسبب منع الطلاب من مشاهدة التلفزيون ونعني هنا القراءة الحرة. ولابد من الإشارة هنا إلى أن المذاكرة تأتي في قمة الأسباب التي تمنع الطالب من متابعة التلفزيون وهذا أمر طبيعي، فالطالب مرتبط بدراسته ومذاكرته.

السؤال الأول: أشاهد القناة الأولى أكثر من الثانية

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك حوالي ٤٧,٨٪ من العينة أجابوا بالموافقة بأنهم يشاهدون القناة الأولى أكثر من الثانية ويوضح لنا جدول نتائج الأسئلة أن هناك نسبة تقرب

من ذلك كثيراً وتمثل من أجابوا بالنفي أو عدم الموافقة على تلك العبارة وقد بلغت نسبتهم حوالي ٥٢,٢٪ من العينة وكان من المتوقع أن تكون مشاهدة القناة الأولى أكثر من الثانية نظرًا لصعوبة متابعة الطلاب للمواد الإنجليزية التي تبث من القناة الثانية، ولكن ربما أن الوسط الطلابي لا توجد مشكلة لديه في اللغة الإنجليزية ولذلك كانت الإجابة أن الطلاب في كلية التربية لا يشاهدون القناة الأولى أكثر من الثانية.

السؤال الثاني: أشاهد القناة الثانية أكثر من الأولى

يتضح لنا من قراءة جدول النتائج أن هناك حوالي ٦١,٩٪ من المجموعة الكلية لعينة البحث أجابوا بنعم أنهم يشاهدون القناة الثانية أكثر من الأولى بينما هناك حوالي ٣٨,١٪ من العينة أجابوا بلا، ولعل المقارنة بين نتيجة هذا السؤال والسؤال السابق له يتضح لنا أن غالبية طلاب كلية التربية الذين خضعوا للدراسة فعلاً يشاهدون القناة الثانية أكثر من الأولى ولعل السبب في ذلك نوعية البرامج التي تقدم من القناة الثانية واختلافها عن برامج القناة الأولى وكذلك جاذبية هذه الأفلام للمشاهد وعنصر الإثارة الموجود في هذه الأفلام.

السؤال الثالث: أتابع الأخبار العربية كل ليلة

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك حوالي ٥١,٩٪ من العينة أجابوا بأنهم يتابعون الأخبار العربية كل ليلة وهذه النسبة تمثل حوالي نصف عينة البحث في حين أن هناك حوالي ٤٨,١٪ من العينة أجابوا بأنهم لا يتابعون الأخبار العربية كل ليلة ويتضح لنا أن الغالبية ترى المتابعة لهذه الأخبار بينما هناك نسبة تقرب منها تمثل الذين لا يتابعون هذه الأخبار.

السؤال الرابع: أتابع الأخبار الإنجليزية كل ليلة

إن إلقاء نظرة على نتائج الأسئلة الموجودة في جدول النتائج يوضح لنا أن هناك حوالي ٨٨,٦٪ من العينة أجابوا بنعم بأنهم يتابعون الأخبار الإنجليزية كل ليلة، بينما هناك ١١,٤٪ من العينة أجابوا بأنهم لا يتابعون الأخبار الإنجليزية كل ليلة، ولعل ارتفاع نسبة المتابعين للأخبار الإنجليزية يعود إلى اهتمامهم باللغة الإنجليزية وكونهم يستفيدون أكثر في زيادة تعلمهم اللغة وارتفاع حصيلتهم من الكلمات، كما قد يكون لطبيعة الأخبار الإنجليزية وقصر مدتها دور في زيادة المتابعة لها.

السؤال الخامس : أتابع المسلسلة العربية بعد المغرب

يتضح لنا من قراءة نتائج هذا السؤال أن هناك نسبة كبيرة من طلاب كلية التربية الذين خضعوا للدراسة يتابعون المسلسلة اليومية التي تأتي بعد صلاة مغرب كل يوم حيث بلغت نسبة من أجابوا بنعم حوالي ٦٥,٢٪ من العينة، بينما الذين أجابوا بلا بلغت نسبتهم حوالي ٣٤,٨٪ من العينة. وهذا يؤكد أن هناك نسبة كبيرة من الطلاب تتابع التلفزيون في ذلك الوقت المبكر.

السؤال السادس : أتابع يوميًا المسلسلة العربية اليومية المسائية بعد الأخبار

يتضح لنا من قراءة جدول النتائج أن هناك حوالي ٣٩,٥٪ من العينة أجابوا بأنهم يتابعون يوميًا المسلسلة العربية بعد الأخبار بينما هناك حوالي ٦٠,٥٪ من طلاب كلية التربية الذين خضعوا للدراسة لا يتابعون المسلسلة العربية اليومية بعد الأخبار وقد يعود ذلك إلى طبيعة حياتهم والتزامهم بالدراسة والمذاكرة.

السؤال السابع: أتابع يوميًا المسلسلة اليومية الأجنبية المسائية بعد الأخبار

يوضح لنا جدول نتائج الأسئلة أن هناك حوالي ٧٥,٣٪ من العينة أجابوا بأنهم يتابعون يوميًا المسلسلة اليومية الأجنبية بعد الأخبار. أما من أجابوا بلا فقد بلغت نسبتهم حوالي ٢٤,٧٪ من العينة ولعل هذا مؤشر واضح على الإقبال الكبير على متابعة المسلسل الأجنبي الذي يُعرض من قبل القناة الثانية.

السؤال الثامن: أشاهد التلفزيون عندما تكون هناك مباراة فقط

يتضح لنا من قراءة جدول النتائج أن هناك حوالي ٢٥٪ من العينة الطلابية من كلية التربية أجابوا بنعم بأنهم يشاهدون التلفزيون عندما تكون هناك مباراة فقط في حين أن هناك حوالي ٧٥٪ من العينة أجابوا بأنهم لا يشاهدون التلفزيون عندما تكون هناك مباراة فقط. وهذا يؤكد أن متابعة التلفزيون من قبل طلاب كلية التربية الذين خضعوا للبحث ليس مرتبطًا بالرياضة فقط وإنما بالبرامج الأخرى التي لها أهمية كبرى أيضًا.

السؤال التاسع : أشاهد الفيديو للبرامج الرياضية والمباريات

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك حوالي ٥٩,٦٪ أجابوا بنعم أي أنهم يشاهدون الفيديو لمشاهدة البرامج الرياضية وهذه هي الغالبية العظمى من العينة بينما النسبة الأقل من ذلك هي التي أجابت بلا .

السؤال العاشر: أشاهد الفيديو للأفلام والمسرحيات العربية

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك حوالي ٣٢,٢٪ من العينة أجابوا بنعم أي أنهم يشاهدون الفيديو للأفلام والمسرحيات العربية، بينما غالبية أفراد العينة أو النسبة العظمى منهم لا يشاهدون الفيديو للأفلام والمسرحيات العربية وربما يعود سبب المشاهدة الأكبر للمواد الأخرى التي تناقشها الأسئلة القادمة .

السؤال الحادي عشر: أشاهد الفيديو للأفلام والمسرحيات الأجنبية

يتضح لنا من قراءة جدول النتائج أن هناك حوالي ٤٤,١٪ من العينة يشاهدون الفيديو للأفلام والمسرحيات الأجنبية، بينما هناك حوالي ٥٥,٩٪ من العينة لا يشاهدون الفيديو للأفلام والمسرحيات الأجنبية وإنما لأغراض أخرى. ويتضح لنا أن نسبة من يشاهدون الفيديو والمسرحيات الأجنبية تعد كبيرة ٤٤,١٪ في حين أن النسبة الأكبر من ذلك هم الذين أجابوا بلا .

السؤال الثاني عشر: أشاهد الفيديو للمحاضرات الدينية والندوات الفكرية

يتضح لنا من جدول النتائج أن هناك حوالي ٦٦,٧٪ من العينة أجابوا بنعم بأنهم يشاهدون الفيديو للمحاضرات الدينية والندوات الفكرية، بينما نجد أن هناك نسبة أقل من ذلك بكثير وهم الذين اختاروا إجابة «لا» أي أنهم لا يشاهدون الفيديو للمحاضرات الدينية والندوات الفكرية وإنما لأغراض أخرى وهذا أمر جيد يدل على توظيف هذه الوسيلة .

السؤال الثالث عشر: أفضل برامج الرياضة في القناة الأولى

يتضح لنا من متابعة جدول النتائج أن هناك حوالي ٣٩٪ من عينة البحث الطلابية أجابوا بنعم بأنهم يفضلون برامج الرياضة في القناة الأولى بينما غالبية أفراد البحث والذين يمثلون نسبة تصل إلى حوالي ٦١٪ من عينة البحث أجابوا أنهم لا يفضلون برامج الرياضة في القناة الأولى ولعل هذا يوضح أنهم يرون أن برامج الرياضة في القناة الثانية منفصلة عن برامج الرياضة في القناة الأولى.

السؤال الرابع عشر: برامج الرياضة في القناة الثانية أفضل من الأولى

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك حوالي ٥٠٪ من العينة أجابوا بنعم بأن برامج الرياضة في القناة الثانية أفضل من الأولى، بينما هناك حوالي النسبة نفسها قد أجابوا بلا على تلك العبارة. وربما يعود ذلك إلى تشابه البرامج الرياضية بين القناتين.

السؤال الخامس عشر: المصارعة في القناة الثانية أفضل من الأولى

يتضح من قراءة النتائج أن هناك حوالي ٦٨,٢٪ من العينة قد أجابوا بنعم أن المصارعة في القناة الثانية أفضل من القناة الأولى، بينما هناك حوالي ٣١,٨٪ من العينة اختاروا الإجابة بلا على هذه العبارة ولعل الواضح هنا أن غالبية أفراد العينة ١٠١ طالب أو ما يعادل ٦٨,٢٪ من العينة، هم الذين يوافقون على أن المصارعة في القناة الثانية أفضل من القناة الأولى، وربما يعود السبب في ذلك إلى اختلاف نوعية المادة بين القناتين. ولأن القناة الثانية تنقل المباريات في المصارعة كما هي بالتعليق نفسه من داخل الحلبات.

السؤال السادس عشر: أفضل نشرات الأخبار السريعة والمختصرة

يوضح جدول النتائج أن هناك عدم تفضيل لنشرات الأخبار السريعة والمختصرة، حيث يبين لنا جدول النتائج أن من أجابوا بنعم بلغت نسبتهم حوالي ٢٦,٢٪ من العينة وهم النسبة القليلة بينما من أجابوا بعدم تفضيل نشرات الأخبار السريعة المختصرة بلغت نسبتهم حوالي ٧٣,٧٪ من العينة وهذه هي الغالبية العظمى من العينة الطلابية المشاركة في البحث وهذه النتيجة توضح أن الطلاب يحبذون نشرات الأخبار المطولة وغير السريعة.

السؤال السابع عشر: لبرامج التلفزيون دور في تأخري للذهاب للنوم

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك نسبة مئوية تزيد على نصف العينة (٥٥٪ من العينة) قد أجابوا بنعم في أن لبرامج التلفزيون دورًا في تأخرهم في الذهاب للنوم، بينما هناك ٤٥٪ من العينة اختاروا الإجابة بلا عن هذه العبارة. ومما لاشك فيه أنه قد اتضح أن للتلفزيون دورًا في عادات الناس وتأكد مدى تأثيره على ساعات نومهم ويقظتهم.

السؤال الثامن عشر: تتأخر أسرتي في النوم عندما يتأخر إرسال التلفزيون

توضح النتائج أن هناك نسبة بلغت حوالي ٥٩٪ من العينة أجابوا بالموافقة في أن أسرهم تتأخر في النوم عندما يتأخر إرسال التلفزيون، بينما هناك ٤١٪ من العينة كانت إجابتهم بلا ولاشك أن برامج التلفزيون لها تأثير على تأخر الناس في النوم عندما يتأخر إرسال هذه البرامج ليلاً خصوصًا إذا كان الأمر يتعلق ببعض البرامج التي تدفع الناس للمتابعة والسهر لمشاهدتها.

السؤال التاسع عشر: أعاني من الاستيقاظ مبكرًا عندما يتأخر إرسال التلفزيون

يلاحظ المتابع لجدول النتائج أن هناك نسبة كبيرة من طلاب كلية التربية الذين خضعوا للدراسة يعانون من الاستيقاظ مبكرين عندما يتأخر إرسال التلفزيون، وقد بلغت نسبة هؤلاء الطلاب حوالي ٦٤,٦٪ من العينة بينما هناك نسبة قليلة بلغت حوالي ٣٥,٤٪ من العينة أجابوا بأنهم لا يعانون من الاستيقاظ مبكرًا بسبب التلفزيون ولعل السبب في عدم وجود مشكلة أمام هذه النسبة القليلة هو أنهم لا يشاهدون التلفزيون أو أنهم يشاهدونه ولكنهم يأوون إلى مضاجعهم مبكرين.

السؤال العشرون : أفضل المسلسلات الخليجية أكثر من العربية

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك نسبة كبيرة من العينة الطلابية التي خضعت للدراسة أجابت بأنها تفضل المسلسلات العربية أكثر من الخليجية، وقد بلغت نسبة هؤلاء الطلاب حوالي ٦٨,٨٪ من العينة بينما نرى أن النسبة القليلة من العينة أجابت بأنها تفضل المسلسلات الخليجية أكثر من العربية وربما يعود تفسير ذلك إلى أن المسلسلات العربية هي الأكثر انتشارًا والأكثر تأثيرًا.

السؤال الحادي والعشرون: أفضل زيادة برامج المسابقات الثقافية والعلمية والفنية

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك حوالي ٣٢,٣٪ من العينة يفضلون زيادة برامج المسابقات الثقافية والعلمية والفنية، غير أن الغالبية العظمى من طلاب كلية التربية الذين خضعوا للبحث لا يفضلون زيادة هذا النوع من البرامج وكأنهم يرون أن الموجود منها يسد حاجتهم ويفي بتطلعاتهم.

السؤال الثاني والعشرون: أرى مشاركة الجامعات والمعاهد في إعداد برامج التلفزيون

يتضح لنا من قراءة جدول النتائج أن هناك حوالي ٢٠٪ من عينة البحث الطلابية أجابوا بنعم بأنهم يرون مشاركة الجامعات والمعاهد في إعداد برامج التلفزيون ولكن الغالبية العظمى من العينة الطلابية المشاركة في البحث يرون أنه لا توجد مشاركة للجامعات والمعاهد في إعداد برامج التلفزيون بينما الواجب أن تسهم هذه الجامعات والمعاهد بمفكريها وطاقتها العلمية في إعداد البرامج المختلفة ذات القيمة والفائدة العلمية.

السؤال الثالث والعشرون: برامج القناة الثانية بشكل عام أفضل من القناة الأولى

السؤال الرابع والعشرون: برامج القناة الأولى بشكل عام أفضل من القناة الثانية

هذان السؤالان يقيسان مدى تفضيل طلاب كلية التربية للبرامج في القناتين الأولى والثانية وتجد من خلال جدول النتائج أن هناك اتفاقًا بين نتيجتي السؤالين حيث إن هناك ٣٣,٣٪ قد أجابوا بأنهم يرون بأن برامج القناة الثانية بشكل عام أفضل من القناة الأولى في حين أن من لا يرون ذلك بلغت نسبتهم حوالي ٦٦,٧٪ وكذلك الحال بالنسبة للعبارة الثانية نجد أن من يرون أن برامج القناة الأولى أفضل من الثانية بلغت نسبتهم حوالي ٦٢,٧٪ والذين أجابوا بلا بلغت نسبتهم حوالي ٣٧,٣٪ من العينة. ولذلك فإن نتيجة السؤالين توضح أن غالبية طلاب كلية التربية الذين خضعوا للدراسة يفضلون القناة الأولى على الثانية رغم تباين نوعية البرامج وكثرة البرامج الفنية والأجنبية في القناة الثانية وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى صعوبة متابعة بعض البرامج الإنجليزية في القناة الثانية التي قد تصعب على بعضهم أو معظمهم. ولعل نتيجة هذين السؤالين لا تتفق مع نتيجة السؤالين الأول والثاني اللذين يؤكدان أن معظم طلاب كلية التربية الذين يمثلون عينة البحث يشاهدون القناة الثانية أكثر من الأولى.

السؤال الخامس والعشرون: أجد صعوبة في متابعة البرامج الإنجليزية

يتضح لنا من متابعة نتائج الأسئلة الموجودة في جدول النتائج أن غالبية طلاب كلية التربية من أفراد العينة لا يجدون صعوبة في متابعة البرامج الإنجليزية في التلفزيون، وقد بلغت نسبة هؤلاء حوالي ٥٩,٨٪ من العينة، بينما الذين يجدون صعوبة في ذلك بلغت نسبتهم حوالي ٤٠,٢٪ من العينة. إن نتيجة هذا السؤال تؤكد عدم وجود صعوبة لدى بعض طلاب كلية التربية الذين خضعوا للدراسة وتؤكد نتيجة السؤال السابق أن الغالبية تفضل برامج القناة الثانية على الأولى وهذا يتفق مع نتيجة هذا السؤال وهي أن الغالبية لا تجد صعوبة في متابعة برامج القناة الثانية.

السؤال السادس والعشرون: أرى زيادة ساعات بث التلفزيون اليومية بقناتيه

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك حوالي ٦٠,٦٪ من العينة قد أجابوا بنعم بأنهم يرون زيادة ساعات بث التلفزيون اليومية بقناتيه وهذه هي النسبة العظمى من عينة طلاب كلية التربية بينما هناك حوالي ٣٩,٤٪ من العينة لا يرون زيادة ساعات بث التلفزيون اليومية بقناتيه. وإذا نظرنا لأطفالنا وأبنائنا نجد أن التلفزيون هو الوسيلة الإعلامية الأكثر تشويقًا أمامهم ولعل هذا ما يفسر أن النصف من العينة رأت ذلك.

السؤال السابع والعشرون: البرامج الدينية في التلفزيون كافية

هناك حوالي ٤٧,٢٪ من العينة ترى أن البرامج الدينية في التلفزيون كافية من حيث كميتها بينما نجد أن هناك حوالي ٥٢,٨٪ من العينة لا ترى ذلك ولاشك أن البرامج الدينية ذات أهمية كبرى في مجتمع محافظ مثل مجتمعنا لذلك فالنسبة الكبرى ترى أنها غير كافية.

السؤال الثامن والعشرون: البرامج الثقافية والعلمية والفنية كافية

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك حوالي ٣٠,١٪ من العينة يرون أن البرامج الثقافية والعلمية والفنية كافية بينما هناك نسبة من طلاب كلية التربية بلغت حوالي ٦٩,٩٪ من العينة وهي النسبة العالية لا ترى أن تلك البرامج كافية ولاشك أن للبرامج الثقافية والعلمية والفنية فائدتها للطلاب وخصوصًا إذا وجدت برامج علمية ذات ارتباط بالمناهج الدراسية.

السؤال التاسع والعشرون: عندما لا أجد ما يعجبني في التلفزيون أذهب لتشغيل الفيديو

يتضح لنا من النظر في جدول النتائج أن هناك حوالي ٣٧,٣٪ من العينة أجابوا بنعم أن سبب تشغيلهم للفيديو هو عدم وجود ما يعجبهم في التلفزيون بينما من أجاب بلا على هذه العبارة قد بلغت نسبتهم حوالي ٦٢,٧٪ من العينة ومن هنا يتضح لنا أن نسبة من ترى أن سبب استخدامها للفيديو هو ليس بسبب عدم وجود ما يعجبهم في التلفزيون وقد يعود إلى أسباب أخرى منها طبيعة المادة المشاهدة في الفيديو مثلاً أو وجود المادة التي يريدونها في الفيديو.

السؤال الثلاثون: البرامج التربوية قليلة في التلفزيون بالقناتين

يتضح لنا من النظر في جدول النتائج أن هناك حوالي ٢١,٧٪ من العينة أجابت بنعم أي أن البرامج التربوية قليلة في التلفزيون بقناتيه، في حين أن هناك ٧٨,٣٪ من العينة الطلابية من طلاب كلية التربية لا ترى أن البرامج التربوية قليلة في التلفزيون ولعل المتابع لهيكل البرامج في التلفزيون بقناتيه يلاحظ أن كمية البرامج التربوية والتعليمية كثيرة ولعل الفكرة هنا هي إنشاء قناة تلفزيونية تعليمية كحل لإشباع رغبة الناس في مشاهدة البرامج التعليمية والتربوية.

السؤال الحادي والثلاثون: البرامج الصحية قليلة في التلفزيون

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك حوالي ٤٠٪ من عينة البحث ترى أن البرامج الصحية قليلة في التلفزيون بينما هناك نسبة تصل إلى ٦٠٪ من عينة البحث الطلابية من طلاب كلية التربية ترى أن البرامج الصحية غير قليلة في التلفزيون ولعل المتتبع لبرامج التلفزيون السعودي وخصوصًا القناة الأولى يجد صحة إجابة الطلاب في أن البرامج الصحية في التلفزيون غير قليلة.

السؤال الثاني والثلاثون: بعض برامج التلفزيون غريبة عن مجتمعنا

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك حوالي ٢٩,٧٪ من العينة الطلابية ترى أن بعض برامج التلفزيون بشكل عام غريبة عن مجتمعنا في حين أن غالبية أفراد العينة الطلابية

٣ , ٧٠ ترى أن بعض برامج التلفزيون ليست غريبة عن مجتمعنا، ولو دققنا النظر في كثير من برامج التلفزيون بشكل عام وبرامج القناة الثانية بشكل خاص نرى أن كثيراً من المواد غير سعودية البناء والمادة.

السؤال الثالث والثلاثون: تتم مناقشة بعض برامج التلفزيون في الفصل

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك ٥٧,١٪ من العينة الطلابية يرون أنه تتم مناقشة بعض البرامج التلفزيونية في الفصل الدراسي بينما هناك نسبة بلغت حوالي ٤٢,٩٪ من العينة أجابت بأنه لا تتم مناقشة ذلك في الفصل وهنا نرى غالبية أفراد العينة أجابت بنعم أي أنه تتم مناقشة بعض البرامج التلفزيونية في الفصل وهذا في حقيقة الأمر جيد بل واجب على المدرس ربط هذه الوسيلة التعليمية التي يقضي الطالب أمامها وقتًا في كل يوم ببعض المواد التعليمية فيتعلم منها وتصبح متابعته لها ذات هدف كما يتولد لديه حب المتابعة والمناقشة والاستماع.

السؤال الرابع والثلاثون: يتم مناقشة البرامج التلفزيونية مع الوالدين

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك حوالي ٥٥,١٪ من العينة أجابت بنعم أنه يتم مناقشة البرامج التلفزيونية مع الوالدين بينما هناك نسبة بلغت حوالي ٤٤,٩٪ من العينة أجابت بأنه لا يتم مناقشة البرامج التلفزيونية مع والديهم ولاشك أن الوالدين إذا أتاحا لأبنائهما مناقشة ما يشاهدونه في التلفزيون تتولد لديهم القدرة على المناقشة والمتابعة وتصبح متابعتهم للبرامج التلفزيونية عملية فيها اهتمام وتعليم سيما وأن بعض المواد تمثل اختبارًا وتحديا لمعلوماتهم وذكائهم كما قد لا يظهر لديهم تفسير لما يشاهدونه في التلفزيون لأن الأطفال والأولاد حتى سن الخامسة عشرة تراهم يشاهدون المادة التلفزيونية في شكل مناظر أو مواقف منفصلة ولذلك فهم يتأثرون بمناظر العنف والخداع وغيرها ولذلك يحتاجون إلى من يفسر لهم ذلك.

السؤال الخامس والثلاثون: يتم مناقشة البرامج التلفزيونية مع الزملاء في المدرسة

يلاحظ القارىء لجدول النتائج أن هناك نسبة من طلاب كلية التربية من عينة البحث ذكروا أنه تتم فعلاً مناقشة البرامج التلفزيونية مع زملائهم في المدرسة وقد بلغت

نسبة هؤلاء الطلاب حوالي ٣٨,١٪ من العينة في حين أن النسبة العظمى من عينة البحث الطلابية قد أجابو بأنه لا تتم مناقشة البرامج التلفزيونية مع زملائهم في المدرسة وقد بلغت نسبة هؤلاء حوالي ٦١,٩٪ من العينة ولعله من المهم مناقشة بعض البرامج ذات الأهمية الخـاصـة أو تلك التي تتصل ببعض المواد التعليمية حتى يتعلم الطلاب عملية المناقشة والاهتمام بهذه البرامج عند مشاهدتها فتتولد لديهم روح النقد والمتابعة.

السؤال السادس والثلاثون : برامج شارع السمسم لها أهمية كبيرة لدى أسرتي

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك حوالي ٤١,٣٪ من العينة أجابوا بنعم بأن برامج شارع السمسم لها أهمية لدى أسرهم بينما هناك نسبة تزيد على تلك الفئة قليلاً وصلت إلى ٥٨,٧٪ من العينـة لا ترى أن برامج شارع السمسم لها أهمية كبيرة لدى أسرهم. وقد أكدت الدراسات والبحوث التي أجريت على هذه البرامج في كثير من دول العالم على أهمية برامج شارع السمسم بجميع لغاتها ومدى تأثيرها على الأطفال وتعليمهم كثير من المهارات والمعلومات.

السؤال السابع والثلاثون: برامج سلامتك ناجحة جدًّا

يوضح لنا جدول النتائج أن هناك نسبة ضئيلة جدًّا وصلت إلى ٨,٧٪ من العينة فقط ترى الموافقة أن برامج سلامتك التي يبثها التلفزيون ناجحة جدًّا بينما الغالبية العظمى من طلاب كلية التربية الذين خضعوا للبحث لا ترى أن برامج سلامتك ناجحة جدًّا.

السؤال الثامن والثلاثون: أحب مشاهدة أفلام الكرتون

نلاحظ من قراءة جدول النتائج أن هناك حوالي ٣٨,١٪ من العينة أجابت بنعم بأنها تحب مشاهدة أفلام الكرتون في حين أن هناك حوالي ٦١,٩٪ من العينة أجابت بأنها لا تحب مشـاهدة أفلام الكرتون ويلاحظ أن أفلام الكرتون في عمومها موجهة إلى الأطفال وعينة البحث هنا هم طلاب الجامعة ولكن المعروف أن هناك كثيرًا من الراشدين وكبار السن يحبون مشاهدة أفلام الكرتون ويقبلون عليها وعلى قضاء أوقات كثيرة معها.

السؤال التاسع والثلاثون: تجتمع أسرتي حول التلفزيون أثناء الأخبار الرئيسة

نلاحظ من قراءة جدول النتائج على أسئلة البحث أن هناك حوالي ٤٧,٥٪ من العينة أجابت بنعم بأن أسرهم تجتمع حول التلفزيون أثناء نشرة الأخبار اليومية بينما هناك حوالي ٥٢,٥٪ من العينة رأت أن أسرهم لا تجتمع حول التلفزيون أثناء نشرة الأخبار الرئيسة. ونحن نعلم أهمية نشرة الأخبار الرئيسة وحرص الأسر على متابعتها والاجتماع أمام التلفزيون أثناءها إلا أن ظروف الطلاب الدراسية تختلف عن كثير من الناس وخصوصًا أن وقتها متأخر نوعًا ما وأن وقتها يكون الطالب فيه مشغولاً في المذاكرة والإعداد لدروسه وامتحاناته.

السؤال الأربعون : تجتمع أسرتي حول التلفزيون أثناء المسلسلة اليومية

يتضح لنا من النظر في جدول النتائج أن هناك حوالي ١٤,٧٪ من العينة أجابو بأنهم يجتمعون مع أسرهم حول التلفزيون أثناء المسلسلة اليومية بينما نجد أن الغالبية العظمى من العينة أجابت بأنها لا تجتمع مع أسرها حول التلفزيون أثناء المسلسلة اليومية وقد بلغت هذه النسبة حوالي ٨٥,٣٪ من العينة. ولاشك أن ظروف رب الأسرة والأم والأولاد وسنهم كلها عوامل ذات تأثير كبير في هذا الشأن كما أن ثقافة الأسرة تلعب دورًا في هذا الجانب.

السؤال الحادي والأربعون: والدي يمنع الأطفال من مشاهدة التلفزيون بعد العاشرة مساء

نرى من خلال النظر في جدول النتائج أن هناك حوالي ٥٥,٨٪ من العينة أجابت بالإيجاب في أن رب الأسرة يمنع الأطفال من متابعة التلفزيون بعد العاشرة، بينما نجد أن هناك حوالي ٤٤,٢٪ من العينة رأت أنه لا يمنع الأطفال من متابعة التلفزيون بعد العاشرة مساء ولاشك أن المتابعة التي يفرضها الوالد أو الوالدان على أطفالهم لمصلحتهم ولمذاكرتهم أو نومهم المبكر حتى يستيقظوا مبكرين في الصباح.

السؤال الثاني والأربعون: ظروف مذاكرة الأولاد تمنعهم من الاستمتاع بالتلفزيون

يوضح لنا جدول النتائج أن الغالبية العظمى من العينة الطلابية أبدت عدم موافقتها على أن ظروف مذاكرة الأولاد تمنعهم من الاستمتاع بالتلفزيون وقد بلغت نسبة هؤلاء حوالي ٦٠,٩٪ من العينة بينما من أجابوا بالإيجاب عن ذلك بلغت نسبتهم حوالي ٣٩,١٪.

السؤال الثالث والأربعون: ظروف الدراسة تمنعني من مشاهدة التلفزيون

يوضح جدول النتائج أن الغالبية من الطلاب أبدوا رأيهم في أن ظروفهم الدراسية لا تمنعهم من مشاهدة التلفزيون بينما الذين أجابوا بنعم قد بلغت نسبتهم حوالي ٤٠,٤٪ من العينة.

السؤال الرابع والأربعون: عندنا جهاز تلفزيون خاص بالأولاد

الملاحظ لجدول نتائج الأسئلة يرى أن هناك نسبة كبيرة جدًا بلغت حوالي ٦٦,٩٪ من العينة أجابت بأن لديها جهاز تلفزيون خاص بالأولاد بينما نرى الفئة الأخرى وهي النسبة الأقل حيث بلغت حوالي ٣٣,١٪ من العينة أجابت بأنه لا يوجد عندها جهاز تلفزيون خاص للأولاد ولاشك أن الدخل والظروف المادية هنا لها تأثير في إمكانية توافر جهاز خاص للأولاد وهنا نرى أن غالبية الطلاب وجدت لديهم أجهزة تلفزيون خاصة بالأولاد. ولاشك أن تخصيص جهاز تلفزيون للأولاد يؤدي إلى حرية المتابعة والمشاهدة بالنسبة لهم ويرفع من ساعات المشاهدة اليومية بالنسبة لهم.

السؤال الخامس والأربعون: عندنا جهاز فيديو خاص بالأولاد

يوضح لنا جدول نتائج الأسئلة أن هناك حوالي ٨٥,٤٪ من طلاب كلية التربية من عينة البحث أجابوا بنعم أي يوجد لديهم جهاز فيديو خاص باستخدام الأولاد وهذه نسبة كبيرة جدًا مقارنة بالفئة الأخرى الذين لا يوجد لديهم جهاز فيديو خاص بالأولاد وقد بلغت نسبة هذه الفئة حوالي ١٤,٦٪ من العينة وإذا كان هذا العدد الكبير قد خصص لأطفاله جهاز فيديو خاصًا فيجب متابعتهم ومتابعة المواد التي يستخدمونها على هذا الجهاز.

خلاصة البحث والتوصيات

يمكن تلخيص نتائج هذا البحث فيما يلي:

١ ـ وجد من الدراسة أن طلاب كلية التربية الذين شاركوا في البحث يشاهدون القناة الثانية أكثر من الأولى.

٢ ـ نسبة كبيرة من عينة البحث تتابع الأخبار العربية كل ليلة.

٣ ـ الغالبية العظمى من طلاب كلية التربية المشاركة في البحث يتابعون الأخبار الإنجليزية أكثر من الأخبار العربية.

٤ ـ المسلسلة التي تأتي بعد صلاة المغرب تمثل أهمية كبيرة لدى طلاب العينة.

٥ ـ المسلسلة العربية اليومية لا تمثل أهمية كبيرة لدى معظم طلاب كلية التربية من المشاركين في عينة البحث بينما المسلسلة اليومية الأجنبية من القناة الثانية تمثل أهمية كبيرة جدًا لطلاب كلية التربية الذين طبق عليهم البحث.

٦ ـ وُجِد من الدراسة أن متابعة التلفزيون ليست مرتبطة بالمباراة، ووُجِد أن نسبة كبيرة من الطلاب الذين خضعوا للبحث يشاهدون الفيديو للرياضة.

٧ ـ وجد أن الفيديو يستعمل للرياضة ولمشاهدة المسرحيات والأفلام العربية إلا أن نسبة مشاهدي الأفلام والمسرحيات الأجنبية في الفيديو أكثر من نسبة من يستخدمونه لمشاهدة الأفلام والمسرحيات العربية.

٨ ـ وجد أن أكثر استخدام للفيديو من قبل عينة البحث هو لمشاهدة المحاضرات الدينية والندوات الفكرية. بلغت نسبة هذا الاستخدام ٦٦,٧٪ من العينة.

٩ ـ لم يوجد فرق بين برامج الرياضة في القناة الأولى والقناة الثانية من ناحية الأفضلية بينهما حسب رأي العينة الطلابية.

١٠ ـ يفضل الطلاب المصارعة في القناة الثانية على القناة الأولى.

١١ ـ الطلاب يفضلون متابعة نشرات الأخبار الطويلة وغير المختصرة.

١٢ ـ وجد أن نسبة كبيرة من الطلاب تفوق نصف العينة عددًا يرون أن برامج التلفزيون لها دور في تأخرهم في الذهاب للمدرسة، كما وجد أن للتلفزيون دورًا في تأخر الأسر في النوم عندما يتأخر الإرسال التلفزيوني ليلاً.

١٣ ـ وجد من الدراسة أن نسبة كبيرة جدًا من الطلاب (٦٤,٦٪) يعانون من الاستيقاظ مبكرًا عندما يتأخر الإرسال التلفزيوني.

١٤ ـ غالبية أفراد عينة البحث لا تفضل المسلسلات الخليجية أكثر من العربية.

١٥ ـ غالبية أفراد العينة لا ترى زيادة برامج المسابقات الثقافية والعلمية والفنية وأن الموجود منها فيه الكفاية.

١٦ ـ الغالبية العظمى من طلاب كلية التربية من عينة البحث لا يرون مشاركة الجامعات والمعاهد في إعداد برامج التلفزيون.

١٧ ـ غالبية أفراد عينة البحث من طلاب كلية التربية يرون أن برامج القناة الثانية بشكلها العام ليست أفضل من برامج القناة الأولى بل إن برامج القناة الأولى أفضل من برامج القناة الثانية.

١٨ ـ نسبة كبيرة من عينة البحث الطلابية من طلاب كلية التربية لا يجدون صعوبة في متابعة البرامج الإنجليزية.

١٩ ـ نسبة كبيرة من طلاب كلية التربية ترى زيادة ساعات البث التلفزيوني اليومية في القناتين.

٢٠ ـ نسبة كبيرة من طلاب كلية التربية الذين خضعوا للبحث يرون أن البرامج الدينية غير كافية في التلفزيون بشكل عام.

٢١ ـ نسبة كبيرة جدًا من عينة البحث الطلابية من طلاب كلية التربية ترى أن البرامج الثقافية والعلمية والفنية غير كافية (٦٩,٩٪).

٢٢ ـ غالبية أفراد العينة من طلاب كلية التربية ترى أن السبب وراء استخدامهم للفيديو ليس لأنهم لا يجدون ما يعجبهم في التلفزيون.

٢٣ ـ وجد من الدراسة أن البرامج التربوية والصحية ليست قليلة في التلفزيون بقناتيه كما أشار إلى ذلك معظم أفراد عينة البحث (٧٨,٣٪).

٢٤ ـ برامج التلفزيون بشكل عام ليست غريبة عن مجتمعنا كما أشار إلى ذلك نسبة كبيرة جدًا من العينة ٧٠,٣٪.

٢٥ ـ بعض البرامج التلفزيونية تناقش في الفصل، أشار إلى ذلك نسبة كبيرة من عينة البحث، كما أن الوالدين يتم مناقشتهم من قبل الأبناء حول البرامج التلفزيونية التي يشاهدونها كما أشار إلى ذلك نسبة كبيرة من الطلاب. في حين تقل نسبة الطلاب الذين يناقشون زملاءهم في المدرسة حول البرامج التلفزيونية.

٢٦ ـ وجد أن برامج شارع السمسم ليست لها أهمية كبيرة لدى بعض الأسر (٥٨,٧٪). بينما هناك نسبة أقل من تلك أشارت إلى أهمية برامج شارع السمسم لدى أسرهم.

٢٧ - نسبة كبيرة جدًّا من طلاب كلية التربية ممن شاركوا في البحث أشاروا إلى أن برامج سلامتك غير ناجحة (٩١,٣٪) كما أشارت نسبة كبيرة من الطلاب إلى أنهم لا يحبون مشاهدة أفلام الكرتون (٦١,٩٠٪).

٢٨ - بلغت نسبة من تجتمع أسرهم حول التلفزيون أثناء نشرة الأخبار الرئيسة حوالي ٤٧,٥٪ بينما نجد أن نسبة قليلة جدًّا من الطلاب تجتمع أسرهم حول التلفزيون أثناء المسلسلة اليومية.

٢٩ - أكدت الدراسة أن هناك آباء يمنعون أطفالهم من مشاهدة التلفزيون بعد العاشرة (٥٥,٨٪). ووجد أن ظروف الدراسة لا تمنع الكثير من الطلاب من متابعة التلفزيون (٥٩,٦٪)، كما أن ظروف مذاكرة الأولاد لا تمنعهم من الاستمتاع بالتلفزيون (٦٠,٩٪).

٣٠ - كثير من طلاب كلية التربية ممن شاركوا في البحث لديهم تلفزيون مخصص للأولاد (٦٦,٩٪) بينما الغالبية العظمى من الطلاب لديهم جهاز فيديو مخصص للأولاد (٨٥,٤٪).

التوصيات

يوصي الباحث بقيام دراسات أخرى تقيس مدى تأثير التلفزيون على تعليم الأطفال في المملكة، ودراسات تقيس مدى تأثير الأفلام العربية على اللهجة السعودية، ودراسات عن مدى تأثير الأفلام الأجنبية على سلوك الأطفال السعوديين.

ملحق

السؤال الأول: عدد ساعات المشاهدة للتلفزيون.

عدد ساعات المشاهدة للتلفزيون	العدد	النسبة
١ - ٢	٧٩	٤٨,٨
٣ - ٤	٦٤	٣٩,٥
٥ - ٦	١٥	٩,٣
٧ - ٨	٢	١,٢
أكثر من ٨ ساعات	٢	١,٢
لا يشاهد على الإطلاق	٥	—

السؤال الثاني: عدد ساعات مشاهدة الفيديو.

عدد ساعات مشاهدة الفيديو	العـــدد	النســبة
١ ـ ٢	٩٢	٦٧,٦
٣ ـ ٤	٣٢	٢٣,٥
٥ ـ ٦	٩	٦,٦
٧ ساعات أو أكثر	٣	٢,٢
	٢	١,٥
لا يشــاهد	١٣	ـ

السؤال الثالث: القناة المفضلة لك.

عدد ساعات مشاهدة الفيديو	العـــدد	النســبة
القناة (١)	٣١	١٩,٥
القناة (٢)	٥٠	٣١,٤
القناة (١+٢)	٥٠	٣١,٤
ولا واحـــدة	٢٨	١٧,٦
بدون إجابــة	٨	ـ

السؤال الرابع : الوقت المفضل لمشاهدة التلفزيون بالنسبة لي هو.

الوقت المفضل لمشاهدة التلفزيون بالنسبة لي هو	العـدد	النسبة
٤ ـ ٥	١٣	٦,٧٢
٥ ـ ٦	٦	٣,٦
٦ ـ ٧	١٧	١٠,٢
٧ ـ ٨	١٤	٨,٤
٨ ـ ٩	٩	١١,٤
٩ ـ ١٠	٧٨	٤٦,٧
١٠ ـ ١١	٩٢	٥٥,١
١١ ـ ١٢ وبعد ذلك	٤٤	٢٦,٣

السؤال الخامس: لا أشـاهد التلفزيون.

لا أشـاهد التلفزيون	العـدد	النسبة
المذاكرة	٥٦	٣٣,٥
كثرة الواجبات المدرسية	٣٤	٢٠,٤
كثرة الواجبات المنزلية	١٦	٩,٦
بسبب النادي	٨	٤,٨
بسبب اللعب مع الزملاء	٢٠	١٢
بسبب القراءة	٨	٤,٨
بسبب السهر	٤١	٢٤,٦
بسبب أعمال خاصة مع والدي	١٥	٩,٠
بسبب مشاهدة الفيديو	١١	٦,٦

آراء حـول برامج التلفزيــون والفيديـــو

م	البيـــــان	نعم	٪	لا	٪	بدون إجابـة
١	أشاهد القناة الأولى أكثر من الثانية	٧٦	٤٧,٨	٨٣	٥٢,٢	٨
٢	أشاهد القناة الثانية أكثر من الأولى	٩٩	٦١,٩	٦١	٣٨,١	٧
٣	أتابع الأخبار العربية كل ليلة	٨٣	٥١,٩	٧٨	٤٨,١	٥
٤	أتابع الأخبار الإنجليزية كل ليلة	١٤٠	٨٨,٦	١٨	١١,٤	٩
٥	أتابع المسلسلة العربية بعد المغرب	١٠٣	٦٥,٢	٥٥	٣٤,٨	٩
٦	أتابع يوميا المسلسلة اليومية العربية المسائية	٦٤	٣٩,٥	٩٨	٦٠,٥	٩
٧	أتابع يوميا المسلسلة اليومية الأجنبية المسائية	١١٩	٧٥,٣	٣٩	٢٤,٧	٩
٨	أشاهد التلفزيون عندما تكون هناك مباراة	٤٠	٢٥,٠	١٢٠	٧٥,٠	٧
٩	أشاهد الفيديو لبرامج الرياضة والمباريات	٩٣	٥٩,٦	٦٣	٤٠,٤	١١
١٠	أشاهد الفيديو للأفلام والمسرحيات العربية	٤٨	٣٢,٢	١١١	٦٩,٨	٨
١١	أشاهد الفيديو للأفلام والمسرحيات الأجنبية	٧١	٤٤,١	٩٠	٥٥,٩	٦
١٢	أشاهد الفيديو للمحاضرات الدينية والندوات الفكرية	١٠٦	٦٦,٧	٥٣	٣٣,٣	٦
١٣	أفضل برامج الرياضة في القناة الأولى	٦٢	٣٩,٠	٩٧	٦١,٠	٨
١٤	برامج الرياضة في القناة الثانية أفضل من القناة الأولى	٧٧	٥٠,٠	٧٧	٥٠,٠	١٣
١٥	المصارعة في القناة الثانية أفضل من القناة الأولى	١٠١	٦٨,٢	٤٧	٣١,٨	١٩
١٦	أفضل نشرات الأخبار السريعة والمختصرة	٤٢	٢٦,٢	١١٨	٧٣,٧	٧
١٧	لبرامج التلفزيون دور في تأخري للذهاب للنوم	٨٨	٥٥	٧٢	٤٥,٠	٧
١٨	تتأخر أسرتي في النوم عندما يتأخر إرسال التلفزيون	٩٥	٥٩	٦٦	٤١,٠	٦
١٩	أعاني من الاستيقاظ مبكرًا عندما يتأخر إرسال التلفزيون	١٠٦	٦٤,٦	٥٨	٣٥,٤	٣
٢٠	أفضل المسلسلات الخليجية أكثر من العربية	٥٠	٣١.٣	١١٠	٦٨,٨	٧
٢١	أفضل زيادة برامج المسابقات الثقافية	٥٣	٣٢,٣	١١١	٦٧,٧	٣
٢٢	أرى مشاركة الجامعات والمعاهد في إعداد برامج التلفزيون	٣٢	٢٠,٠	١٢٨	٨٠,٠	٧

٢٣	برامج القناة الثانية بشكل عام أفضل من القناة الأولى	٥٣	٣٣,٣	١٠٦	٦٦,٧	٨
٢٤	برامج القناة الأولى بشكل عام أفضل من القناة الثانية	٩٩	٦٢,٧	٥٩	٣٧.٣	٩
٢٥	أجد صعوبة في متابعة البرامج الإنجليزية	٦٦	٤٠,٢	٩٨	٥٩,٨	٣
٢٦	أرى زيادة ساعات البث التلفزيونية اليومية بقناتيه	٩٧	٦٠,٦	٦٣	٣٩,٤	٧
٢٧	البرامج الدينيـة كافية	٧٧	٤٧,٢	٨٦	٥٢,٨	٤
٢٨	البرامج الثقافية كافيـة	٤٩	٣٠,١	١١٤	٦٩,٩	٤
٢٩	عندما لا أجد ما يعجبني في التلفزيون أذهب لتشغيل الفيديـو	٥٩	٣٧,٣	٩٩	٦٢,٧	٩
٣٠	البرامج التربوية قليلة في التلفزيون	٣٥	٢١,٧	١٢٦	٧٨,٣	٦
٣١	البرامج الصحية قليلة في التلفزيون	٦٤	٤٠,٠	٩٦	٦٠,٠	٧
٣٢	بعض برامج التلفزيون غريبة عن مجتمعنا	٤٧	٢٩,٧	١١١	٧٠,٣	٩
٣٣	تتم مناقشة بعض برامج التلفزيون في الفصل	٩٢	٥٧,١	٦٩	٤٢,٩	٦
٣٤	تتم مناقشة بعض برامج التلفزيون مع الوالدين	٨٧	٥٥,١	٧١	٤٤,٩	٩
٣٥	تتم مناقشة بعض برامج التلفزيون مع الزملاء في المدرســـة	٦١	٣٨,١	٩٩	٦١,٩	٧
٣٦	برامج شارع السمسم لها أهمية كبيرة لدى أسرتي	٦٤	٤١,٣	٩١	٥٨,٧	١٢
٣٧	برامج سلامتك ناجحة جدًا	١٤	٨,٧	١٤٧	٩١,٣	٦
٣٨	أحب مشاهدة أفلام الكرتون	٦١	٣٨,١	٩٩	٦١,٩	٧
٣٩	تجتمع أسرتي حول التلفزيون أثناء الأخبار	٧٦	٤٧,٥	٨٤	٥٢,٥	٧
٤٠	تجتمع أسرتي حول التلفزيون أثناء المسلسلة اليوميـــة	٢٤	١٤,٧	١٣٩	٨٥,٣	٤
٤١	والدي يمنع الأطفال من مشاهدة التلفزيون بعـــد العاشـرة مـساء	٨٧	٥٥,٨	٧١	٤٤,٢	٩
٤٢	ظروف مذاكرة الأولاد تمنعهم من الاستمتاع بالتلفــزيــون	٦٣	٣٩,١	٩٨	٦٠,٩	٦
٤٣	ظروفي الدراسية تمنعني من مشاهدة التلفزيون	٦٥	٤٠,٤	٩٦	٥٩,٦	٦
٤٤	عندنا جهـاز تلفزيـون خـاص بالأولاد	١٠٧	٦٦,٩	٥٣	٣٣,١	٧
٤٥	عندنا جهـاز فيديـو خـاص بالأولاد	١٣٥	٨٥,٤	٢٣	١٤,٦	٩

المـــراجــــع

[١] فهيم، فائق. *التطور التاريخي للتلفزيون*. الرياض: جهاز تلفزيون الخليج، ١٤٠٣هـ.

[٢] الدوري، عدنان. *أثر برامج العنف والجريمة على الناشئة*. الكويت: وزارة الإعلام، ١٩٧٧م.

[٣] Postman, Neil. "TV Disastrous Impact on Children." *U.S. News and World Report*, Jan. 19, 1981, p 43.

[٤] Bogart, Leo. *The Age of Television*. 3rd. ed. New York: Frederick Ungar, 1972.

[٥] ردويل، سوزي. «الفيديو المتفاعل، نظام التعليم الإفرادي الكامل.» *مجلة التعليم والتدريب في الشرق الأوسط*، م٢ (١٤٠٤هـ).

[٦] الناصر، باني، وعبدالجبار توفيق البياتي. *استقصاء عادات تلاميذ المرحلة الابتدائية في مشاهدة البرامج التلفزيونية وما يفضلونه منها*. بغداد: جامعة بغداد، ١٩٧٣م.

Students' Opinions towards Viewing Television and Video

Abdul-Aziz M. Alageely
Associate Professor, Education, Comm. & Tech. Department, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This research paper is about students' opinions on television and video programs. This paper discusses the aspects related to TV and video such as the TV sets' numbers, viewing hours, the preferable channel and programs, and whether television has the power to change students' habits in their daily life such as sleeping and waking up in the morning ... etc.

The sample population of this research is randomly drawn from the timetable of the classes of the College of Education, King Saud University, 1988-1989. The results of this research indicated that the population represents different educational level of students, departments, incomes and ages. One of the most important findings was that televisions were widely spread among students, and the students viewed video not only because television programs were not interesting but because they can see some specific programs that have no equivalent in television. Also, it was found that the number of hours spent in viewing television vary from one student to another. Mostly run from 1-2 hours daily but as for video it runs from 3-4 hours daily.

J. King Saud Univ., Vol. 4. *Educ. Sci. Islamic Stud.* (2), pp 359 – 587 Ar., Riyadh (A.H. 1412/1992).

Arabic Section

Page



King Saud University Press-1413 H.

J. King Saud Univ. Vol. 4, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 359 – 587 Ar., Riyadh (A.H. 1412/1992)

Journal of
King Saud University
Volume 4

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1412

(1992)



University Libraries, King Saud University

P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English. And, if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editorial board:

1). **Article:**

An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particuiar field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**

Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**

A typewritten original manuscript (one side only) using A4 size paper, double spaced, along with two copies is required. All pages, including tables and other illustrations, are to be numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other Illustrations:**

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color.

4. **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in MLA entry form.

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article (in quotation marks), title of the periodical (underlined), volume, number, year of publication (in parenthesis), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain Child." Saturday Review, 45, No. 62 (1962), 2–23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (underlined), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., ibid., in the style described above.

6. **Content Note:**

A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content notes from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**

Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Correspondence:**

Address correspondence to: appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ. Vol. 4, Educ. Sci. & Islamic Stud. (2), pp. 359 - 587 Ar., Riyadh (A.H. 1412/1992)



ISSN 1018-3620

Journal of King Saud University

Volume 4

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1412 (1992)



King Saud University
University Libraries